التوجهات الهدفية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

عفاف متعب أحمد الفريحات

المشرف

الدكتور ثائر أحمد غباري

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء – الأردن

١٧/ ١٢/ ٢٠١٣م

نوقشت هذه الرسالة والموسومه بـ " التوجهات الهدفية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين " وأجيزت بتاريخ ١٧/ ١٢/ ٢٠١٣م .

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور ثائر أحمد غباري، رئيساً أستاذ مساعد، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور أحمد فلاح العلوان، عضواً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور معتصم محمد العكور، عضواً أستاذ مساعد، قياس وإحصاء الجامعة الهاشمية	....
الدكتور فؤاد طه طلافحة، عضواً أستاذ، علم النفس التربوي جامعة مؤته	....

الإهداء

إلى القلب الكبير بعطائه ..... العظيم بقدره

والدي العزيز

إلى العين الساهرة ...... واليد الحانية

والدتي الغالية

"حفظهما لي الله ومد لي في عمرهما"

إلى رفيق دربي الذي وقف إلى جانبي وساندني

زوجي العزيز

إلى النعمة الكبيرة التي وهبني إياها الله فكانت مصدر سعادة لي

ابنتي الغالية "جنى"

إلى رفقاء دربي الذين أسعدني وجودهم في حياتي، والذين أعتز بهم وأفخر

اخوتي واخواتي

اليكم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

بعد ان منَ الله عليَ باتمام هذه الدراسة، لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور ثائر الغباري على ما بذله من جهد كبير وعلى ما قدمه من نصح وتوجيه وإرشاد في جميع مراحل هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل من الدكتور أحمد العلوان والدكتورة رندة محاسنه على ما قدموه لي من علم وفير خلال فترة دراستي بالجامعة.

كما أشكر الدكتور الفاضل الدكتور معتصم العكور على ماقدمه من مساعدة لي في كل سؤال كنت احتاج اليه دون أن يبخل علي في ذلك، كما أتقدم بالشكر الجزيل من الدكتور فؤاد طلافحة على ما قدمه من توجيهات أثرت هذه الدراسة. ولا أريد أن انسى ان أقدم شكري إلى الدكتور مفيد أبو موسى من الجامعة العربية المفتوحة للدعم الذي قدمه لي .

وأتقدم أيضاً بالشكر الجزيل من جميع الأساتذة الكرام الذين عملوا على تحكيم أدوات هذه الدراسة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

إعداد:
عفاف متعب أحمد الفريحات

إشراف
الدكتور ثائر أحمد غباري
أستاذ مساعد

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية وعلاقة ذلك بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من٤٣٣ طالباً وطالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية والذي يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، وهي بعد الإتقان وبعد أهداف أداء -إقدام وبعد أهداف أداء- تجنب، كما تم بناء مقياس للسلوك الاجتماعي الأكاديمي للطلبة. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التوجهات الهدفية، وأبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي، واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث، وطلبة الكليات العلمية والإنسانية في التوجهات الهدفية وطبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي، كذلك تم استخراج معاملات الارتباط للكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي.

أظهرت النتائج أن الطلبة يتبعون أهداف الإتقان بالدرجة الأولى تليها أهداف أداء – إقدام، وأداء – تجنب. كما أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعي الأكاديمي، حيث جاء بالدرجة الأولى مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي تليها المهارات الأكاديمية، ثم المهارات الاجتماعية الأكاديمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية تعزى إلى أثر متغير الجنس في أهداف الإتقان؛ إذ كانت درجات الإناث أعلى من الذكور، ولم تظهر فروق بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد أهداف الأداء – إقدام والأداء– تجنب. كما لم تظهر فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغير الكلية، ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي تعزى لأثر متغير الكلية، أو لأثر متغير الجنس. كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباط موجب وذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتوجهات الهدفية والدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي.

وبناءً على نتائج هذه الدراسة، تم اقتراح جملة من التوصيات أهمها العمل على إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التوجهات الهدفية، والعمل على ربطه بمتغيرات أخرى مثل التنظيم الذاتي، وحل المشكلات.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

خلفية الدراسة:

للدافعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، نظراً لأن الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينه أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، وكذلك يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية. وإذا كان ناتج الدافعية يتمثل في إشباع حاجات معينة لدى الفرد وتحقيق هدف ما، فإن دراسة الدافعية تضيف إلى فهم السلوك الإنساني تصوراً عن الدافع المحدد للهدف الذي يضعه الفرد لنفسه، وبذلك يمكن الوصول إلى فهم أكثر عمقاً ودقه للسلوك الإنساني (سماوي، ٢٠١١).

وقد أدى اهتمام الباحثين والمختصين في علم النفس بمفهوم دافعية الإنجاز إلى ظهور منحى توجهات أهداف الإنجاز والتي ينظر إليها كقوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة؛ والذي يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز. وتعد نظرية توجهات الأهداف أو نظرية التوجهات الهدفية إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية، وأصبحت تعد من أكثر مناحي البحث أهميةً وتأثيراً في مجال دافعية الإنجاز، وأصبح لها دورٌ كبير في مجال التعلم والتحصيل، وتم تناول تأثيرها على نواتج التعلم واستراتيجياته؛ حيث تناولتها الدارسات في مجالات متعددة كعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي والشخصية، وفي بيئات مختلفة كالبيئة المدرسية والجامعية والرياضية وبيئة العمل، بهدف شرح كيفية تعلم الطلبة الأداء في المهمات الأكاديمية(رشوان، ٢٠٠٦). وتركز هذه النظرية على الأهداف التي

يسعى الطلبة إلى تحقيقها حيث تهدف للإجابة عن سؤال ما هي الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ (Kaplan & Maehr, 2007).

وقد ظهر مفهوم الهدف في الأدب النفسي والتربوي بعدة أشكال وبمفاهيم مختلفة، ولكنه بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز يشير إلى الاعتقادات المتعلقة بالغرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه. وقد عرف ونتزل (Wentzel) الأهداف بأنها تمثيلات عقليه لما يرغب الأفراد في تحقيقها وأن وظيفتها توجيه السلوك نحو الوصول إلى هذه النتائج (سحلول، ٢٠٠٩).

وتعرف إيمس(Ames, 1992) المشار اليها (Akin, 2012) توجهات أهداف الإنجاز على أنها نمط متكامل من المعتقدات، والتفسيرات، والتأثيرات والتي تشكل غايات السلوك ومقاصده وتتمثل بالإقدام على المشاركة بالأنشطة الإنجازية والاستجابة

وتعتبر الأهداف تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيما تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتتضمن مهمات يسعى الفرد إلى إنجازها أو أهدافا يحاول الوصول اليها ومعايير يأمل تحقيقها. ويتبنى الأفراد أهدافا شخصية، ويسلكون طرقا ملائمة لتحقيقها مستخدمين من أجل ذلك كافة الوسائل الضرورية (الزغول، ٢٠٠٦).

وتؤدي الأهداف دوراً مهماً في نمو الدافعية الذاتية من خلال بناء أهداف يقوم الطلبة من خلالها بتقويم تقدمهم في العملية التعليمية التعلمية، وتقوم الأهداف كذلك بزيادة دافعية الأفراد لخفض التناقض بين "ما هم عليه الآن" و "ما يرغبون أن يكونوا عليه مستقبلاً". وتوضح الأهداف للطلبة طريقهم، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات العمل وحل

المشكلات؛ لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن من استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيث تكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل(Ames, 1992).

وترتبط التوجهات الهدفية بالفروق الفردية نحو الأداء الأكاديمي؛ إن هذا التباين ينتج عنه اختلاف في التوجهات الهدفية التي يتبناها الأفراد، فبعضهم من تتجه أهدافه نحو التعلم والبعض الآخر نحو الأداء. وينتج عن هذين النوعين من الأهداف فروق واضحة في السلوك. فالطلبة الذين يتبنون أهدافاً متجهة نحو التعلم يظهرون اهتماماً كبيراً بالسعي نحو تعلم مهارات جديدة، ويركزون على تطوير مستوى كفاءتهم، بينما يركز الطلبة ذوي التوجه نحو الأداء على المقارنات الاجتماعية، ويتجنبون الأحكام السلبية على مستوى كفاءتهم، وتبرز لديهم نزعة لتجنب المهام التي فيها نوع من التحدي، ويركزون على الظهور بمظهر الأفضل (Ramnarain, 2013).

يعدُّ موضوع السلوك الإجتماعي من المواضيع المهمة التي تناولها علم النفس وبحث فيها. وذلك لما له من دور كبير في تكوين شخصية الكائن الحي وتحوله من كائن بيولوجي عاجز إلى كائن إنساني ناضج قادر على التفاعل الإيجابي مع مكونات بيئته بشيء من التوافق والاتزان. وقد اهتم الباحثون بدراسة السلوك الاجتماعي وتحليله لما له من دور في تنظيم العلاقات بين الناس، فهو سلوك التآلف والتوادد والتعاون وله معاني وأهداف أخلاقية، ويسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق التوافق مع الجماعة والحصول على تقديرها، وهو سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من تجربته السابقة، ويتنوع هذا السلوك بحسب تنوع حاجات الفرد والمواقف التي تواجهه، والناس الذين يتفاعل معهم وكذلك سلوك

الآخرين تجاهه، وهو السلوك الذي يوجهه الشخص نحو الآخرين لأجل الاتصال بهم والتأثير عليهم بحسب تجاربه وخبراته ووفقا لحاجته (سلطان، ٢٠١١).

وقد وصف السلوك الاجتماعي بأنه سلوك طوعي لمنفعة الآخرين، وينظر إليه على أنه مجموعة من الفعاليات الجوهرية للتأثير في طبيعة الجماعات من أجل خير المجتمع. ويعد السلوك الاجتماعي للشخص نتاجاً لعملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية التي تنبع داخل الفرد نفسه والعوامل الاجتماعية التي تنبع من العوامل الخارجية، فالدوافع الاجتماعية هي التي تضبط السلوك الاجتماعي فهي مُكتسبه ومُتعلّمه، ومن هذه الدوافع الحاجة إلى الانتماء للجماعة، والمشاركة الاجتماعية، والحاجة إلى إثارة انتباه الآخرين والحاجة إلى الأمن والتقدير، وقد وصفه برايانت(Brayant, 1986) بأنه عنقود من السلوكيات التي تشمل على الراحة والمشاركة والإنقاذ والحماية والتعاون، وأن أياً من هذه السلوكيات يمكن أن تخدم فرداً معيناً أو مجموعة من الأفراد(الخالدي، ٢٠١٠).

ويشير هارتب (Hartup, 1983) إلى أن السلوك الاجتماعي يتشكل لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة وهذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموعة من النواتج في الحياه فيما بعد، حيث أن تطوير مهارات اجتماعية مناسبة في سن مبكرة يرتبط ارتباطاً قوياً بالتكيف المناسب والنجاح على الصعيدين الشخصي والتحصيلي وفي مجال العمل. ويضيف لوبير (Lober, 1985) أن تطوير مهارات اجتماعية غير مناسبة يزيد من مخاطر النواتج السلبية فيما بعد، مثل رفض الرفاق والتسرب، والاضطرابات العقلية وانحرافات الأحداث، وبالتالي يتأثر تحصيل الطالب بنمو سلوكه الاجتماعي، فالسلوك غير المناسب يحد من فرص النجاح للفرد (آل سعيد، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مما لا شك فيه أن مرحلة التعليم الجامعي مختلفة عن مرحلة الدراسة المدرسية فهي تعتبر مرحلة انتقالية في حياة الفرد؛ حيث ينتقل الفرد من مجتمع المدرسة الصغير إلى مجتمع أوسع وهو المجتمع الجامعي الذي تتعدد فيه الحاجات والمطالب، وتتنوع فيه الأهداف والغايات. كما تتغير طبيعة السلوك الإجتماعي الأكاديمي للأفراد في هذه المرحلة وهذا التطور والتغير في السلوك الإجتماعي للأفراد من المحتمل أن يؤدي إلى تنوع الأهداف والغايات لدى الطلبة، فما أن يباشر الطلبة تعليمهم الجامعي حتى تظهر التوجهات الهدفية لديهم فمنهم من يرغب في زيادة معارفه ومهاراته وقدراته إلى أعلى مستوى، ومنهم من يرغب في النجاح من أجل الحصول على المديح والإستحسان من قبل الآخرين، ومنهم من يريد إكمال المتطلبات الجامعية والتخرج.

إن نمط الأهداف التي يتبناها الطلبة تسهم في تحديد السلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم، فالطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يسعون إلى امتلاك مهارات اجتماعية أكاديمية تساعدهم في تحقيق أهدافهم المتعلقة في التمكن من محتوى المواد الدراسية، كذلك هو الحال بالنسبة للطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء- إقدام، والأداء- تجنب يسعون إلى امتلاك مهارات اجتماعية أكاديمية تمكنهم من تحقيق أهدافهم المتعلقة بالنجاح و التفوق على الآخرين في حال أهداف الأداء- إقدام، وتجنب الظهور بمظهر الفشل والعجز في حال تبنيهم لأهداف الأداء- تجنب.

هذا الإفتراض هو ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة من أجل الكشف عن التوجهات الهدفية لدى الطلبة وعلاقتها الارتباطية بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي.

كما أن الباحثة ومن خلال بحثها في الدراسات السابقة لاحظت عدم وجود دراسات بحثت في السلوك الإجتماعي الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية - في حدود علم الباحثة- حيث لم يسفر

البحث الذي تم القيام به عن دراسات بحثت في هذا الموضوع، مما ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة، حيث جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على عاملين من العوامل المهمة في الدافعية وعملية التعليم، حيث تحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة التي تربط بين كل من التوجهات الهدفية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي. وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية؟

٢- هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟

٣- هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية؟

٤- ما طبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٥- هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنسهم؟

٦- هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف نوع الكلية؟

٧- هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم؟

٨- هل يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الاكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية من التوجهات الهدفية بانماطها الثلاث (أهداف أداء- اقدام، أهداف انقان، أهداف أداء- تجنب)؟

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية وعملية على حدٍ سواء إذ تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من حيث أنها تمثل إضافة جديدة للدراسات العربية كونها من الدراسات الأوائل التي تبحث في علاقة التوجهات الهدفية بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي مما يثري الأدب التربوي وتساعد في سدّ الفجوات في مجال الدراسات. ومن الناحية العملية فإن النتائج التي يتم الوصول إليها تفيد أكثر من فئة؛ إذ أنها تفيد الطلبة الجامعيين على معرفة توجهاتهم الهدفية، كما تفيد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على التعرف على توجهات الأهداف لدى الطلبة ومعرفة السلوك الاجتماعي الأكاديمي السائد لديهم استناداً إلى أهدافهم الإنجازية فيعملون على إتاحة الفرصة أمام الطلاب من أجل اتخاذ التوجهات الهدفية ذات النتائج المرغوبة والتي تزيد من مستوى السلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم والذي ينعكس بدوره على أدائهم داخل الجامعة. فضلاً عن الفائدة التي ستقدمها للباحثين الآخرين من خلال الأدوات التي يتم استخدامها والتي تمكن الباحثين الرجوع إليها واعتمادها في دراساتهم فضلا عن الإفادة من التوصيات التي ستخرج بها الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

السلوك الإجتماعي الأكاديمي: عبارة عن محصلة لمجموعة من القوى المتفاعلة للفرد الناتجة عن اتصالاته بالآخرين المؤثرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تكوينه النفسي عن تلك القوى المتفاعلة في البيئة التي يعيش فيها والتي تمثل مجاله الاجتماعي(سلطان، ٢٠١١). ويتحدد إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

توجهات الأهداف: يعرف حسانين(٢٠٠٨) توجهات الأهداف على أنها مفهوم افتراضي يعبر عن التوجهات الدافعية للطلبة في مواقف الأداء الأكاديمي ويتضمن الأبعاد التالية :

- أهداف الإتقان: وينصب اهتمام الفرد فيها على تنمية الكفاية وتحسينها وفهم ما يتعلمه.
- أهداف (الأداء، إقدام): وفيها يسعى الفرد للحصول على أحكام إيجابية عن كفايته أو قدرته حتى يكون أفضل من زملائه.
- أهداف(الأداء، تجنب): وتتضمن الرغبة لدى الأفراد في بذل جهد قليل كلما أمكن دون التعرض لعواقب وخيمه وتجنب أي موقف يمثل تهديداً لذاته. وتعرف توجهات الأهداف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس توجهات الهدف المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

١- اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الجامعة الهاشمية من الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

٢- تتحد نتائج الدراسة بمدى دقة وملائمة مقاييس الدراسة والتي استخدمت في تطبيق الدراسة الحالية وتنفيذها.

٣- تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يعد موضوع الدافعية واحداً من الموضوعات المهمة التي شغلت أذهان الباحثين الأكاديميين منهم والتطبيقيين؛ وذلك لما للدافعية من تأثير بالغ على تحديد نشاط الكائن الحي كماً ونوعاً أياً كانت طبيعة هذا الكائن (حسين، ١٩٨٨). فدراسة دوافع السلوك الإنساني أو الحيواني تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص، كما تساعد دراسة الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل. فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة. كما أن المعرفة بدوافع الأشخاص تساعد في ضبط وتوجيه سلوكهم وفق وجهات معينة وأهداف معينة، من خلال تهيئة بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم على القيام بالأعمال التي نريد منهم أداؤها، وتمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا نريد منهم أداؤها. ومن هنا فقد ظهرت أهمية دراسة الدوافع في مختلف الميادين العلمية والتطبيقية كميدان التربية والصناعة والعلاج النفسي وغيرها (غباري، ٢٠٠٨).

التوجهات الهدفية

تعد نظرية توجه الهدف أحد أبرز النظريات الدافعية على مدى الخمسة وعشرون عاماً الماضية. وتبعاً لهذه النظرية يقدم إدراك الأفراد لأغراض التحصيل إطاراً تنظيمياً يتضمن معارف حول قيمة المهمة، وإدراك الذات، وتفسيرات حول أسباب النجاح أو الفشل في المهمة، وردود الفعل الإنفعالية. وخلافاً لمعظم التعريفات الضيقة لأهداف الأداء السلوكية، تقدم أهداف الإنجاز أو توجهات الهدف

معتقدات حول معنى الحصول على نتيجة الاختبار. وفي حين تركز الأهداف السلوكية على ما يحاول الطلاب إنجازه، ويهتم أصحاب نظرية أهداف الإنجاز بإدراك الطلاب لسبب سعيهم للإنجاز، فهذه النظرية تهتم بنوع الدافعية أكثر من الإهتمام بكم الدافعية فربما يحوز إثنان من الطلاب نفس القدر من الدافعية لإنجاز تكليف ما، ولكن ربما يكون لديهما أسباب مختلفة لأداء هذا التكليف (عبد الحميد، ٢٠١١).

وقد نشأ مفهوم توجه الهدف من العمل المضيء لكل من Carol Dweck وزملائه ، لقد درس دويك واليوت (Dweck & Elliot) نماذج دافعية الأطفال في الفصل، فلاحظا وجود نموذجين سلوكين مختلفين في الإستجابة لأداء نشاطات التحدي أو المشكلات. هذه النماذج هي نموذج سوء التكيف "العجز" ونموذج التكيف "توجه التمكن"، وبينما يرتبط نموذج "توجه التمكن" بالبحث عن التحدي والمثابرة الفعالة في مواجهة المشكلات، فإن نموذج " العجز" تظهر نتائجه في تجنب التحدي ونقصان الأداء عند مواجهة المشكلات. وعند محاولتهما لشرح لماذا يظهر الأفراد ذوو القدرة المتساوية مثل هذه النماذج المختلفة للسلوك، اقترحا أنّ هذه الأهداف تخلق إطاراً يوضح كيف يتفاعل الأفراد مع الأحداث وكيف يفسرونها، وقدد حدد ديوك وإليوت (Dweck& Elliot) الوارد في البنا (٢٠٠٧) نوعين من الأهداف داخل متطلبات التحصيل الذكي، وهذان النوعان من الأهداف هما أهداف توجه التعلم والتي فيها يثابر الأفراد لزيادة قدراتهم، وأهداف توجه الأداء والتي يركز الفرد فيها على الحصول على الأحكام المفضلة عن قدراتهم.

وقد ظهر مفهوم الهدف في الأدب النفسي والتربوي بأشكال متعددة وبمفاهيم مختلفة حيث يرى بنترك(Pintrich) بأن أهداف الأفراد هي عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاولون إنجازه وهي تعبر عن أغراضهم وأسبابهم عند أداء المهام التي يكلفون بها، فأهداف الإنجاز ليست فقط نمطاً متكاملاً

منظماً من المعتقدات وأسباب الإنجاز، ولكنها تعتبر محكاً يستخدمه الفرد للحكم على مستويات الأداء الذي يعمل على إنجازه (عبد الحميد، ٢٠١١).

وتعرفه وولفولك (Woolfolk, 1995) على أنه ما يسعى الفرد إلى تحقيقه نتيجة قيامه بالعمل، حيث يتم التركيز على الحالة الراهنة والحالة المثالية أو الهدفية وتحديد الفرق بينهما، وجسر الهوة بين الأوضاع الحالية وما يطمح الفرد للوصول إليه.

وتعرف ايمس (Ames) توجهات الأهداف على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والتأثيرات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتحدد تلك الأهداف ردود أفعال الطلاب الإنفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الاخفاق بالإضافة إلى وصف كفاية سلوكياتهم Leondari & Gialamas, 2002).

ويعرف كل من دويك وليجيت (Dweck & Leggett) التوجهات الهدفية على أنها مجموعة من الأهداف التي تساعد في تحديد إتجاهات الأفراد وسلوكياتهم نحو مواقف الإنجاز (Hovarth, Herleman & Mackie, 2006).

وقد أثبت البحث في مجال علم النفس التربوي وجود فروق فردية في توجهات البحث لدى المتعلمين حيث يوجد نوعان من توجهات الهدف هي: التوجه نحو التعلم (Learning goal orientation) والتوجه نحو الأداء (Performance goal orientation). فالطلاب المتجهين نحو التعلم يعملوا من أجل تطوير مستوى كفاءتهم، ويثابرون من أجل أن يتعلموا المواد الجديدة ويحرصون على نيل الفرص التي تمكنهم من تطوير مستوى تعليمهم وتفكيرهم. أما الطلاب المتجهين نحو الأداء فيثابرون من أجل إظهار الأداء أمام الآخرين فهم يركزون على الأحكام التي يطلقها عليهم الآخرين ويسعون للظهور بمظهر الأفضل ولديهم نزعة وميل لتجنب المواقف التي فيها تحدي كبير(Ojha,

2012). من هنا نرى بأن الطلبة ينزعون للميل نحو إتجاهين هما (توجه التعلم وتوجه الأداء). الطلبة المتجهين نحو التعلم يحاولون إنجاز المهام والعمل على تحقيقها لكي يمتلكوا القدرة. وبالنسبة للطلبة المتجهين نحو الأداء فإنهم يرغبون في النجاح لكي يثبتوا قدراتهم على إنجاز وتحقيق المهام. بالتالي فإن الهدف الأساسي بالنسبة للأفراد الذين يتبنون أياً من هذين التوجهين هو القيام بالمهمة المطلوبة والعمل على إنجازها(Kapikiran, 2012).

وقد أوضح الباحثون أن توجهات الهدف ترتبط بأنماط تكيف معرفية وسلوكية معينة لدى الفرد، وبصفة أكثر تحديداً فإن توجه الهدف نحو التعلم يرتبط إيجابياً بفاعلية الذات، والمثابرة على المهام الصعبة، ويقوي إستجابة البحث عن التحدي Challenge- seeking. بينما يرتبط توجه الهدف نحو الأداء ارتباطاً سلبياً بفاعلية الذات، ويقوي إستجابة تجنب التحدي Challenge- avoidance لدى الفرد. ووجد باتون وآخرون(Button, et. al, 1996) أن توجه التعلم يرتبط إيجابياً بكل من الإنفتاح على الخبرات الجديدة والتفاؤل ووجهة التحكم الداخلي والميل إلى العمل الشاق وبذل الجهد. إلا أن التوجه نحو الأداء يرتبط إيجابياً بقلق الإختبار وعزو النجاح والفشل إلى الحظ. وقد لاحظ بعض الباحثين أنه عندما يتلقى الأفراد ذوو توجه الأداء ما يفيد بأنهم يمتلكون القدرة على أداء المهمة، فإن أداءهم يتساوى مع أداء الأفراد ذوو توجه التعلم وأن الطلاب الذين يتلقون تعليمات كل من توجه التعلم وتوجه الأداء يتفوقون في الأداء على الطلبة الذين يتلقون تعليمات توجه التعلم فقط (أحمد، ٢٠٠٣).

وقد وجد كل من دويك ولوجيت (Dweck & Leggett) بأن توجهات الأهداف ترتبط بكل من حل المشكلات واكتساب المعلومات. وهذه النتيجة توصل إليها أيضاً كل من دينر ودويك (Diener & Dweck) إذ أظهرت نتائج دراسة قاموا بها بأن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفع من توجهات الأداء تنخفض لديهم مستوى الفعالية والقدرة على حل المشكلات وتنخفض أيضاً لديهم مستويات

الأداء، ويغلب عليهم الشعور بالسلبية ولديهم شعور بالملل والقلق. من جهة أخرى فإن الطلبة الذين لديهم نزعة لإمتلاك أهداف الإتقان ينظرون إلى المشكلة على أنها تحدي يمكن التغلب عليه من خلال بذل الجهد. ويعملون على استخدام استراتيجيات التخطيط ويحافظون على البقاء متفائلين لأن لديهم ايمان مستمر بأن ذلك سيقود إلى نتائج مثمرة. كما أنهم يتصرفون بإيجابيه فيما يتعلق بأداء المهام التي يتعلمون منها استراتيجيات فعَاله (chi, 2001).

كما وجد أيضاً بأن توجهات الهدف ترتبط بمعتقدات الفرد وأفكاره حول القدرة والجهد. إذ أكد كل من دويك وليجيت (Dweck & Leggett) بأن التوجه الذي يختاره الفرد في سلوك الإنجاز يحدد مدى إدراكه لموضوع القدرة فإما أن تتصف بالثبات أو أنها تتصف بالقابلية للتشكيل والتغيير. إن الأفراد ذوي التوجه نحو أهداف الأداء ينظرون إلى القدرة على أنها خاصية ثابتة وبالتالي يعملون على إختيار المهام التي توفر لهم فرص إظهار القدرة ويتجنبون المهام التي تظهر أنهم غير أكفاء، أما الأفراد ذوي توجه أهداف التمكن فإنهم ينظرون إلى القدرة على أنها خاصية قابلة للتغيير؛ لذا فإنهم يعملون على بذل جهد كبير لزيادة مستوى قدرتهم كما يعملون على تطوير أفضل الطرق من أجل إتقان المهام والأعمال ومواجهة الصعاب (Navon & Golschmidt, 2009).

دور أهداف الإنجاز:

يرى الشربيني(٢٠٠٣) أن أهداف الإنجاز ترتبط بثلاثة خصائص تعبر عن كيفية تفسير وإستجابة الأفراد لمواقف الإنجاز وهي:

– نظرة الأفراد للقدرة على التحكم: من منطلق إدراكهم لقدراتهم العقلية فالأفراد ذو التوجه نحو الأداء يميلون للنظر إلى الذكاء كوجود ثابت لا يتعدل بالجهد ولا يمكن التحكم فيه ومن ثم فهم مستهدفون لتعلم العجز. أما الأفراد ذوي التوجه نحو التعلم ينظرون إلى الذكاء على أنه وجود متغير

ويرون القدرة على أنها شيء قابل للتعديل من خلال الجهد والتدريب ومن ثم فهم لديهم ما يقيهم من العجز.

– يؤثر توجه الفرد نحو هدف الإنجاز على كيفية إدراكه للجهد المبذول فذوي التوجه نحو هدف التعلم يعتقدون أن الجهد وسيلة أساسية للنجاح وتنشيط القدرة وكوسيلة أيضاً لتطوير المهام التي نحتاجها في المستقبل، وذوي التوجه نحو هدف الأداء يعتقدون أن الجهد المبذول وسيلة غير فعالة وغير محتملة للنجاح وتطويره وكذلك تطوير القدرة، ويعد وسيلة غير فعالة لتطوير المهام التي نحتاجها في المستقبل وهم يرون أن الجهد المرتفع إشارة لنقص القدرة لأنهم يدركون أن الشخص الذي يتمتع بقدرة مرتفعة لا يحتاج إلى أن يحاول بجد لكي يحقق المهمة.

– يؤثر توجه هدف الإنجاز على كيفية إستجابة الأفراد لصعوبة المهمة أو الفشل في المهمة فهم مناضلون ولديهم إستجابة تكيف تجعلهم يثابرون ويبذلون قصارى جهدهم وينهمكون في استراتيجيات التعلم الذاتي ويستمتعون بالتحدي ويمكن التنبؤ بهذه النماذج لإدراكهم أن الجهد وسيلة هامة للتحدي وتحقيق الأهداف المرغوبة وهو هام في نموهم الشخصي، أما ذوي التوجه نحو الأداء فلديهم إستجابة غير متكيفة وينسحبون من أداء المهمة ويمكن التنبؤ بهذه النماذج بسبب انخفاض جهدهم المدرك وانخفاض توقعاتهم للتمكن من المهام و أن استمرار بذل الجهد لمواجهة الفشل يتضمن مخاطر الإعتقاد في القدرة المنخفضة وقد يحجمون عن طلب العون.

نماذج التوجهات الهدفية:

هناك مجموعة من النماذج للتوجهات الهدفية ثنائية، وثلاثية، ورباعية.

أولا: النماذج الثنائية للتوجهات الهدفية وتتمثل فيما يلي:

لقد ركز البحث في التوجهات الهدفية بداية على نمطين من هذه الأهداف. ويشار إلى النماذج التي أكدت على هذين النمطين نماذج التصنيف الثنائي للتوجهات الهدفية.

١- أعمال دويك وليغيت (Dweck & Leggett) ووفقاً لهما فإن الأهداف التعليمية تميز الأفراد الذين يسعون لزيادة كفاءتهم لفهم شيىء جديد والتمكن منه، في حين أن الأهداف الأدائية تميز الأفراد الذين يسعون لإكتساب أحكام مرغوب فيها لإثبات كفاءتهم أو لتجنب التقييم السلبي لكفاءتهم وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه الأبعاد:

أ -توجه الهدف للتعلم (أهداف التمكن)

يتسم الأفراد ذوو الميل تجاه أهداف التوجه للتعلم "مرتفعو توجه الهدف للتعلم" إلى التركيز على زيادة امكاناتهم والتمكن من أي شيىء يعالجونه في نفس الوقت. وحيث إنهم يركزون على مهارات محددة للتعلم والتمكن، وهؤلاء الأفراد يقيمون أداءهم بالمقارنة بتحصيلهم السابق، ويقيسون النجاح بمصطلح تقدم الفرد. وهذا النموذج من التفكير يرتبط بالإحساس الزائد بتحكم الفرد في نواتج جهده وحيث أن الفرد يرجع فقط لنفسه عند تحقيق الأهداف ويناضل من أجل التحصيل، فإن مهام التحدي تصبح فرصة للنمو والتعلم. وبمثل هذا الإحساس يأخذ الفرد مهام التحدي ويدخل فيها مستقلاً عن الآخرين وهذا يؤدي به إلى نموذج استجابة التمكن في كل الأحوال. وينظر أصحاب هذا الاتجاه والمرتفعون فيه إلى الجهد كطرق للنجاح، وبهذا فهم يثابرون عند مواجهة المعضلات التي تعترض طريقهم للتحصيل.

ب- توجه الهدف للأداء

يتسم الأفراد ذوو الميل المرتفع تجاه أهداف الأداء بأنهم يهتمون بإظهار كفاءتهم ويهتمون بالحصول على الأحكام الإيجابية وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين. الأفراد الذين لديهم مثل هذه السمه يتجنبون الإقدام على المهام التي فيها تحدي كبير لقدراتهم، كما أنهم يحاولون إظهار القدرة دون بذل جهد كبير من خلال العمل على استخدام استراتيجيات تعلم سطحية (Elliot, 1999).

٢- أعمال نيكولز (Nicholls)

افترض نيكولز وجود نمطين لتوجهات الأهداف هما:

أ- توجه الاندماج في المهمة: ويتمثل في اعتقاد الأفراد أن الجهد والقدرة شيئان منفصلان، ويجاهدون للتمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول.

ب- توجه الإندماج في الأنا: ويتمثل في إعتقاد الأفراد أن الجهد والقدرة شيئان منفصلان، ويقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية، ويعتقدون أن القدرة تعني الطاقة أو السعة وأن الفرد يكون عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد (أبو غزال، ٢٠١٢).

٣- أعمال ايمس: أشارت ايمس (Ames) إلى نمطين من التوجهات الهدفية هما:

- أهداف الإتقان (Mastery goals): وهي تصف الأفراد الذين يسعون لإكتساب مهارات جديدة، ويحاولون تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، فهم يختارون المهام التعليمية الصعبة التي فيها نوع من التحدي دون التركيز على العلامة، ويميل ذوو هذه الأهداف إلى الإستقلالية في التعلم فهم يعتمدون على أنفسهم في الحصول على المعرفة والإندماج في الأنشطة التعليمية. كما يميلون إلى توظيف معايير التطور الذاتي والأهداف ذاتية المرجعية، ويركزون على أساليب التقويم الذاتية، مما يتوافق مع نوعية الدافعية التي تعزز الإنخراط طويل الأمد في التعلم، وتعزز السلوك المرتبط بالتحصيل

عند الطالب، وغالباً ما ينشغل الطلبة ذوو التوجه نحو أهداف الإتقان في النشاطات التي تساعدهم على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون الواجبات الصفية، كما أنهم ينظرون إلى التعلم نظرة إيجابية صحيحة فيستفيدون من الأنشطة والخبرات الصفية، وينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزءاً مفيداً في عملية التعلم (بني مفرج، ٢٠١١).

– أهداف الأداء (Performance goals): في هذا النوع من الأهداف يهتم الأفراد بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويسعون لإظهار قدراتهم أمام زملائهم والتفوق عليهم دون الإهتمام بمقدار ما يحرزونه من تعلم. لذلك تتركز استراتيجياتهم في الحفظ الصم للحقائق و المعلومات والتركيز على ما يعتقدونه من تعلم (العتوم وعلاونه والجراح وأبو غزال، ٢٠١١).

ويمكن إيجاز خصائص الأفراد الذين يتبنون أهداف التعلم، وخصائص الأفراد الذين يتبنون أهداف الأداء في الجدول رقم(١) كما يلي:

جدول رقم(١): خصائص الطلبة ذوو أهداف التعلم وذوو أهداف الأداء (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

الرقم	الطلبة ذوو الأهداف التعليمية	الطلبة ذوو الأهداف الأدائية
١	يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزمن من خلال التمرين والجهد.	يعتقدون أن الكفاءة سمة ثابتة، فاما أن يكون الانسان كفؤاً أو لا يكون.
٢	يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الإحباط والملل .	يختارون المهام التي تعظم فرص استعراض الكفاءة ويتجنبون المهام التي تكشف عن عدم قدرتهم.
٣	ينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمة وضرورية لتحسين الكفاءة.	ينظرون إلى الجهد كمؤشر على الكفاءة المتدنية ويعتقدون أن الناس الأكفاء لا يبذلوا جهوداً كبيرة.
٤	يستخدمون استراتيجيات تعلم تقود إلى الفهم الحقيقي للمواد الأكاديمية(مثل التعلم	يستخدمون استراتيجيات التعلم التي تقود إلى التعلم الآلي للمواد الأكاديمية(مثل

الرقم	الطلبة ذوو الأهداف التعليمية	الطلبة ذوو الأهداف الأدائية
	ذو المعنى، والتوسع، ومراقبة الفهم).	التكرار، والنسخ، والحفظ الأصم).
٥	يقيمون أداءهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم.	يقيمون أداءهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم.
٦	ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزءاً مفيداً في العملية التعليمية، ويستخدمون الأخطاء لتساعدهم في تحسين الأداء.	ينظرون إلى الأخطاء بإعتبارها مؤشرات على الفشل وعدم الكفاية.
٧	يقتنعون بأدائهم عندما يبذلون جهدهم حتى وإن كانت النتيجة الفشل.	يقتنعون بأدائهم فقط اذا أدى إلى نجاحهم.
٨	يفسرون الفشل على أنه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد.	يفسرون الفشل بأنه دليل على القدرة المتدنية وعلى مزيد من الفشل في المستقبل.
٩	ينظرون إلى المعلم باعتباره مصدراً للتعلم أو موجهاً له.	ينظرون إلى المعلم باعتباره حكماً أو مصدراً وحيداً للتعزيز أو العقاب.

٤- أعمال ميدجلي (Midgley):

توصلت ميدجلي إلى اقتراح نمطين من توجهات أهداف الإنجاز يمكن وصفها كما يلي:

- أهداف التركيز على المهمة: ويكون هدف المتعلم هنا تحقيق الفهم وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة. فإنهاء العمل بنجاح في حد ذاته له قيمه لدى الفرد، ويعتقد الفرد أن تحقيق الإتقان يعتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

- أهداف التركيز على القدرة: يركز الفرد هنا على أن يقيمه الآخرون على أنه قادراً، والذي يحدد هذه القدرة هو مقارنة أدائه بأداء الآخرين، أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة جداً (بني مفرج، ٢٠١٢).

ثانياً: النماذج الثلاثية لتوجهات الأهداف

إفترض اليوت (Elliot) ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز هي توجه هدف الإتقان بالإضافة إلى هدفين للأداء أحدهما يهدف إلى إظهار الكفاءة (أداء – إقدام) والثاني يهدف إلى تجنب إظهار عدم الكفاءة (أداء – إحجام) كما يلي:

– أهداف الإتقان: يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة، وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه.

– أهداف الأداء– إقدام: يهدف فيها الفرد إلى إظهار الكفاءة وتحصيل الدرجات وإظهار القدرة ونيل إعجاب الآخرين.

– أهداف الأداء– إحجام: حدده على أنه توجه إحجامي يجعل الطلاب يركزون على تنظيم الذات بناءاً على النواتج السلبية الممكنة، وهذا الشكل من التنظيم يثير عمليات وقائية للذات تتدخل أو تعوق الإندماج الأمثل في المهمة (الخوف– الحساسية للفشل– القلق الناتج عن الإنهماك في إظهار الذات بدلاً من الإهتمام في المهمة). وقد قام كل من اليوت وتشيرش(Elliot & Church,1997) بدراسة مسحية للنمط الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز (توجه هدف المهمة وتوجه هدف الأداء – إقدام وتوجه هدف الأداء احجام) أسفرت نتائجها أن تبني الطالب لتوجه هدف المهمة يسير الدافعية الداخلية لديهم ولم يكن له تأثير على التحصيل الدراسي، وإن تبني الطلاب لتوجه الأداء – إقدام عزز الأداء التحصيلي، بينما تبين أن تبني الطلاب لتوجه هدف الأداء – إحجام كان له تأثير ضار على الدافعية الداخلية والأداء التحصيلي (الحسيني، ٢٠٠١) .

ثالثاً: النماذج الرباعية لتوجيهات الأهداف.

وجد بعض الباحثين أمثال اليوت (Elliot) وميدجلي (Midgley) أن أهداف الأداء لا تعود دائماً بنتائج سلبية، ففي بعض الحالات أدت إلى نتائج إيجابية نحو الإنجاز أكثر من توجهات أهداف التعلم. مما أفاد إلى العمل على مراجعة نظرية توجهات الأهداف ومن هنا تم تجزئة أهداف تعلم إحجام . حيث يرى عدد من الباحثين بأن هناك العديد من المواقف التي يركز فيها الطلبة على تجنب سوء الفهم بدلاً من التركيز على التعلم أو إتقان المهمة. من هنا برزت بنية توجه التعلم- إحجام ليظهر النموذج الرباعي للتوجهات الهدفية أو نموذج ٢(هدف اتقان مقابل هدف أداء) × ٢(ميول إقداميه في مقابل ميول إحجاميه) والذي وضعه كل من اليوت وماكروجر (Akin, 2012).

أما النموذج الذي تبنته الباحثة في هذه الدراسة فهو النموذج الثلاثي للتوجهات الهدفية، حيث أن هذا النموذج يعطي نظرة موسعة للأهداف التي يتبناها الطلبة، إذ يمكن للطلبة أن يتبنوا أكثر من نمط من أنماط الأهداف، فأحيانا يكون هدف الطلبة هو التعلم لأجل التعلم ولكن في الوقت نفسه لديهم رغبة في التفوق على الآخرين، ويسعون أيضاً لتجنب خبرات الفشل.كما أن الصنف الرابع والمسمى بأهداف الإتقان- تجنب والذي تم التحدث عنه في النموذج الرابع من نماذج التوجهت الهدفية لم يضيف شيئاً جديداً على الأهداف كما ترى الباحثة لذا تم اختيار هذا النموذج.

السلوك الإجتماعي الأكاديمي:

تهدف عملية التعلم إلى تغيير سلوك الطالب نحو الأفضل وإغنائه بثروة ثقافية واجتماعية ومعرفية بالإضافة إلى تنمية مهاراته المتعددة (صبري، ١٩٨٤) ويعد الأداء الأكاديمي مؤشراً على إنتاجية الفرد في كل شؤون الحياة (الجابري، ٢٠٠٩) ويتأثر الأداء الأكاديمي للطلبة داخل الفصل الدراسي بالعديد من العوامل والمتغيرات التي يتعلق بعضها بالظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط بالمتعلم ويتعلق بعضها الآخر بالتعلم نفسه، مثل الدافعية والخصائص العقلية والمعرفية .

ويذكر إمام مصطفى (٢٠٠١) المذكور في علي (٢٠٠٣) أن التحصيل الأكاديمي ما زال وسيظل محور اهتمام العديد من التربويين عامة والمتخصصين في علم النفس التربوي خاصة؛ لما له من أهمية كبرى في حياة الطلبة وآبائهم ومعلميهم، فالتحصيل الأكاديمي يعد من أبرز نتائج العملية التربوية فهو معيار أساسي يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية .

ولذلك يسعى الباحثون جادين من أجل أن تسير بحوثهم في الإتجاه الذي يحقق هدف كشف التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث عن المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه والتي تتنبأ به (علي، ٢٠٠٣).

فالتعليم استثمار حقيقي للعنصر البشري، حيث يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح وتلبية احتياجاته على كافة المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمساهمة في تنمية مجتمعه، وإذا علمنا بأن الغاية من التعليم الجامعي تتلخص في مساعدة المتعلمين للحياة الكريمة في مستقبل حياتهم، في إطار وصف من ثقافة المجتمع وقيمه وخصوصياته وحاجاته، فإن ذلك كاف بتحميل المؤسسة التربوية الأمانة في بذل ما في وسعها نحو توفير فرص التعليم للجميع ومساعدة كل فرد حسب قدرته وإمكاناته،

وتعد الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من ناحية ومن ناحية أخرى هي أداة المجتمع في صنع قياداته الدينية والسياسية والفكرية والمهنية (أبو دقة والحولي والسحار، ٢٠١١).

إن السلوك الإجتماعي لدى الأفراد له أهمية في توطيد أواصر المحبة والفاعلية بينهم ويعكس مدى الجانب الأخلاقي في تعاملهم مع بعضهم البعض (عواد، ٢٠٠٩).كما إن التغيرات الإجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع، فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة، ولا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم دون إدراك الوجود الإجتماعي بكل صوره فالإنسان كائن اجتماعي مفطور على الحياة الإجتماعية، يحمل في أعماق نفسه غريزة حب الاجتماع ضمن الجماعة، وتعد المهارات الإجتماعية مهمة لجميع الفئات العمرية لما لها من دور كبير في التأثير على الخصائص الشخصية للفرد؛ إذ تعد هذه المهارات مهمه ليس فقط في النجاح في الحياة وإنما للصحة النفسية والجسمية وقد بين جولمان (Golman) على ذلك بالدراسات التي أجريت على (٣٧٠٠) طفل، إذ أظهرت نتائجها أن العزلة الاجتماعية تؤدي إلى المرض والموت، ويضيف ماسلو الحاجات الاجتماعية إلى هرمه إذ وصفه في المدرج الثالث من الحاجات الإنسانية، وقد سبقهم ابن خلدون حيث ذكر " أن الإنسان كائن اجتماعي بطبيعته ولا يمكنه العيش بعزلة" وقد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو إخفاقه في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة للموقف بفاعلية، وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين (سواعد، ٢٠١١) . فسلوك الفرد عبارة عن حلقات متصلة تصل ماضيه بحاضره وبمستقبله، فهذا السلوك ليس سلوكاً عشوائياً، بل ينظم ضمن منظومه فردية متناسقة تتصل

بالمنظومة الخارجية الإجتماعية وهي المجتمع، فالفرد بحاجة إلى المجتمع لتطوير ذاته، فبمجرد تطور سلوك الفرد ككائن اجتماعي يتطور مركزه كفرد مستقل بذاته. والفرد يتأثر بالأفراد المحيطين به وهو بدوره يؤثر فيهم، فالإنسان أولاً وقبل كل شيء كائن اجتماعي لا يعيش في فراغ وإنما منذ اللحظة الأولى يعتمد في وجوده على الخدمات التي تؤدي إلى احتكاكات اجتماعية متواصلة، فمحتويات خبرة الفرد وطبيعة اتجاهاته، وأشكال سلوكه وشخصيته هي نتاج تفاعلات اجتماعية، وبتفاعل العوامل الاجتماعية تتكون الشخصيات ويتشكل السلوك الإجتماعي، والذي يتفاعل مع العوامل الأخرى ليتكون الناتج النهائي وهو الأداء المعرفي (الآغا، ٢٠١١).

وتعد المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حال اتصالها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي، ومن أبرز المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى تلك المهارات تمكين الفرد في إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين والحفاظ عليها، فنمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم ويضاف إلى ذلك أن ذوي المهارات المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقات معهم (التل وجوالدة وزريقات، ٢٠١٢). ويتجلى الإهتمام بموضوع المهارات الإجتماعية باعتبارها تمثل مع القدرات العقلية قطبي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة المختلفة (عبد الحميد، ٢٠١٢).

إن اكتساب الإنسان ومنذ طفولته للسلوك الإجتماعي يساعد على التفاعل السليم مع أفراد بيئته، فالفرد في نموه وسلوكه الإجتماعي يتأثر بالأفراد الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع القائم الذي يحيا في

إطاره، وبالثقافة التي تهيمن على أسرته ومدرسته، وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه واستجاباته وفي نشاطه العقلي والانفعالي وفي شخصيته النامية المتطورة، كما يرتبط النمو الجسمي والعقلي والإنفعالي ارتباطاً وثيقاً بالنمو النفسي والإجتماعي، فالفرد المريض أو الضعيف ينفرد بنفسه بعيداً عن الأفراد الآخرين، وقد تحول تلك العزلة بينه وبين النمو الإجتماعي الصحيح. وتشير الدراسات إلى أن السلوك الإجتماعي الإيجابي للطلاب يؤدي إلى سلوك إيجابي من قبل المعلمين، ومن المعروف أن السلوك غير الملائم قد يؤدي إلى استجابات سلبية من قبل المعلمين، وأن الأفراد يظهرون مهارات تعامل ملائمة بينهم، وعندما تكون هذه المهارات قابلة للإنتقال إلى مواقف أخرى فإن مهاراتهم الإجتماعية تعزز بصورة أكبر، فقد وجد بأن الطلاب الذين يتعلمون استخدام مهارات اجتماعية مناسبة، هم الأكثر ميلاً لاستخدام استجابات مماثلة عندما يواجهون نفس الظروف في مواقف أخرى في المستقبل. كما إن نمو السلوك الإجتماعي يرتبط بصورة حتمية بإكتساب الطالب للمهارات الأكاديمية، فعدم اكتسابه لهذا السلوك يحد من فرص نجاحه (الزبيدي، ١٩٩٥).

يعد السلوك الإجتماعي أحد الجوانب الهامة في شخصية الفرد كونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة معهم، فضلاً عن قدرة الفرد في ضبط ذاته وأيضاً تحسين مستوى مهاراته الإجتماعية، فهو موجه لسلوك الفرد ومحدد لتصرفاته وأهدافه. وانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد يؤدي إلى الاختناق الذي يعانيه البعض في مواقف التفاعل الاجتماعية والذي يظهر في عدم الاستفادة من الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء. فضلاً على أنه قد يتبين للفرد العديد من الخلافات في العلاقات الشخصية على نحو قد يصل إلى صراعاتٍ عنيفة، وترتبط

بعض المهارات الاجتماعية أيضاً ببعض المشكلات السلوكية والنفسية وكذلك يؤثر بعضها على الأداء الأكاديمي حيث أنه قد يعوق التحصيل الدراسي ويتفاقم الشعور بالفشل. كما أن منخفضي المهارات الاجتماعية يصعب عليهم الإفصاح عن مشاعرهم، والإفصاح عما يحملونه من هموم وما يشعرون به من معاناة من الآخرين ويميلون بدلاً من ذلك إلى اختزالها ذاتياً مما يضخم من آثارها السلبية على المستوى النفسي والبدني وهو ما يؤدي إلى ظهور الأعراض الإكتئابية والمزاجية والتي بدورها تؤثر على أداء الطلبة الأكاديمي (عبد المجيد والبحيري، ٢٠١٠).

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الإجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلاته معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة، وهو الأمر الذي يؤدي به إلى أن يحيا حياه سوية، وأن يحقق قدراً معقولاً من الصحة النفسية مما يساعده على أن يتكيف مع بيئته، وأن يحقق التوافق النفسي والإجتماعي (محمد وسليمان، ٢٠٠٥).

والمهارات الإجتماعية مهمة في كافة المراحل الدراسية إلا أن أهميتها تزداد في المرحلة الجامعية من منطلق كونها تسهم في عملية صقل شخصية الطلبة، وما تتطلبه تلك العملية من سلوك اجتماعي ناتج عن تزويدهم بالمهارات الإجتماعية، التي تكفل لهم التفاعل والتكيف مع أنفسهم ومع الآخرين، فالطالب الجامعي كي يأخذ مكانه في حضارة متقدمة يجب أن تكون لديه المهارات والأنظمة الاجتماعية والعادات والقوانين التي يتبعها المجتمع، حيث أن المجال الإجتماعي والأكاديمي جزء لا يتجزأ من الشخصية المتكاملة التي تسعى التربية لإحداثها من خلال مؤسساتها وخاصة الجامعية، والتي تهدف إلى تنمية روح القيادة لدى طلبتها وإعدادهم للحياة الإجتماعية وتوسيع خبراتهم في

مجالات عديدة لبناء شخصياتهم من خلال ممارستهم لمختلف الأنشطة بطريقة عملية، وخاصة الأنشطة الإجتماعية التي تعتمد عليها الجامعة في تحقيق الوعي الاجتماعي، وتهيئة الفرص لهم ليعبروا عن ميولهم، وترسيخ القيم الأخلاقية السلوكية، وإكسابهم مهارات إجتماعية أكاديمية عديدة في جو إجتماعي سليم. ومن هنا فإن المهارات الإجتماعية لدى طلبة الجامعة يعتبر ضرورة ملحة لإعدادهم لواقع الحياة المستقبلية التي تنتظرهم وحتى يكونوا بذلك أفراداً صالحين فاعلين في بناء مجتمعهم وأمتهم ووطنهم (جوارنه، ٢٠٠٧).

مكونات المهارات الإجتماعية :

تتكون المهارات الإجتماعية من عدة مكونات يتم عرضها على النحو التالي:

– المكونات المعرفية: تتبدى من خلال أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الإجتماعية المتعددة بحيث يكون أقدر على فهم السياقات الاجتماعية فيحسن التصرف بما يناسب الموقف، وقد يعني أنه إنسان لبق في تصرفاته مع الآخرين بناءاً على معرفة راقية.

– المكونات السلوكية: وتشير إلى كثافة السلوك الذي يصدر من الفرد، والذي يمكن ملاحظته عندما يتفاعل مع الآخرين ويتكون من سلوك لفظي يتبدى في منطق الفرد عندما يتفاعل مع الآخرين بالطلب والشكر والثناء والسلوك التوكيدي، وقد يكون غير لفظي ولا يقل أهميةً عن الأولى وتشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري وتعابير الوجه وهي ذات أهمية أكثر من الأولى ويمكن ملاحظتها في رصد السلوك وفهم المشكلة(المزين، ٢٠١٠). وتتكون المهارات الإجتماعية لدى ميرل (Merrell) من العناصر التالية: (الظفيري، ٢٠١٢).

– التفاعل الإجتماعي: وهو التعبير عن الذات والإتصال الشخصي بالآخرين وجهاً لوجه، والتفاعل معهم في الأنشطة الإجتماعية المختلفة، وإقامة علاقات صداقة دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

– التعاون الإجتماعي: ويقصد به المهارة في مساعدة ومعاونة الزملاء والأقران في مواقف الحياة الإجتماعية والإشتراك معهم في الأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما.

– المهارات الشخصية: ويقصد بها المهارات الهامة في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الإجتماعي مع الأقران، والإحساس بمشاعرهم، ومشكلاتهم.

ويوضح فون وسنجوب (Vanghn & Sinagup) من خلال مراجعة العديد من النماذج والدراسات حول المهارات الإجتماعية بأنها تشمل العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والقدرة على التوافق مع الآخرين ومجاراتهم، والإدراك الإجتماعي المتلائم مع العمر الدقيق، والقدرة على حل المسائل والتعرف إلى الحالات والأوضاع الإجتماعية، والمهارات الإجتماعية الفعالة هي التي تساعد على الإنطلاق مع الآخرين والإستجابة الملائمة معهم (الظفيري، ٢٠١٢).

بعض نماذج المهارات الإجتماعية:

تعددت النماذج التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية ومنها النموذج الذي وضعه طريف شوقي (٢٠٠٤)، ونموذج هنت ومارشال (Hunt & Marshall,1995)، ونموذج ارجيل (Argyl, 1996) وحسب هذه النماذج فإن المهارات الاجتماعية تتضمن المهارات التالية: (الكردي، ٢٠١٠)

- المهارات التوكيدية

- المهارات الاتصالية

- المهارات الوجدانية

- المهارات المعرفية وحل المشكلات

- المهارات الحركية

- مهارات مساعدة الذات

الدراسات السابقة

على الرغم من أن موضوع التوجهات الهدفية لاقى اهتمام العديد من الباحثين الذين عملوا على دراسته وربطه بمتغيرات أخرى، إلا أن الباحثة لم تجد دراسات في حدود علمها ناقشت موضوع العلاقة بين التوجهات الهدفية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي، وفيما يأتي استعراض للدراسات ذات الصلة بالموضوع.

أولا: الدراسات التي بحثت في موضوع التوجهات الهدفية

أجرى رامنارين (Ramnarain, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد توجهات أهداف الإنجاز لدى مجموعة من طلبة الدراسات الفيزيائية من المجتمعات الفقيرة في جنوب أفريقيا، وتحديد مدى تفاعل توجهات الأهداف لديهم مع كل من أهداف معلميهم وآبائهم. تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالباً تم إختيارهم من ستة مدارس، استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس توجهات الأهداف الذي طوَره ويس وفورتس (Wiss&Fortus, 2010). إضافة إلى إجراء مجموعة من المقابلات مع إثني عشر طالباً بهدف تفسير إتجاهات الطلبة التي كشف عنها المسح الذي أجري عليهم. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة امتلكوا مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإتقان مقارنةً بأهداف الأداء وأكد هؤلاء الطلبة بأن آبائهم ومدرسيهم شجعوهم على إمتلاك هذه التوجهات.

وفي دراسة لأبو غزال (٢٠١٢) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة توجهات الأهداف بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم وفيما إذا كانت قوة هذه العلاقة تختلف باختلاف متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من ٩٣٦ طالباً وطالبة، منهم ٢٩١ طالباً، و٦٤٥ طالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العنقودية من جميع كليات جامعة اليرموك. استخدم في الدراسة مقياس توجهات

الأهداف، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات التعلم. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كام من أبرزها أن توجهات الأهداف الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين هي (أهداف الإتقان)، ثم (أهداف الأداء – تجنب). ووجود علاقة طردية دالة احصائياً بين توجه (أداء– إقدام) والإتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي والوصمة الإجتماعية وتجنب طلب المساعدة، وعلاقة طردية بين توجه (اتقان) والإتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي، ووجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين توجه (اتقان) وكل من الوصمة الإجتماعية، وتجنب طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي، وعلاقة طردية ذات دلالة احصائية بين مجال(أداء– تجنب) ومجالات طلب المساعدة الأكاديمي بإستثناء مجال طلب المساعدة الوسيلي.

كما أن بني مفرج (٢٠١٢) قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بالفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الكلية والجنس. تكونت عينة الدراسة من٦٨٤ طالباً وطالبة. استخدمت في الدراسة مقاييس التوجهات الهدفية، والفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغير الجنس في أهداف الإتقان، وأهداف الأداء – تجنب؛ إذ كانت درجات الإناث أعلى من الذكور، ولم تظهر فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس أهداف الأداء– إقدام بين الجنسين. كما لم تظهر فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية تعزى لأثر متغير الكلية، أو للتفاعل بين الكلية والجنس. ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة احصائية في الفعالية الذاتية تعزى لأثر متغير الكلية، أو لأثر متغير الجنس، أو للتفاعل بين متغيري الكلية والجنس. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى لأثر متغير الجنس، فقد كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور في جميع المهارات بإستثناء مهارة التخطيط وتحديد الأهداف. ولم تظهر فروق في التعلم المنظم ذاتياً تعزى لأثر الكلية او التفاعل بين الكلية والجنس.

كما قام كل من كول وروي وليردبورنكولارت (Koul, Roy & lerdpornkulrat, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين مدركات الطلبة حول بيئة التعلم الصيفية وتوجهات أهداف الإنجاز في مادتي الأحياء والفيزياء. إضافة إلى الكشف عن مدى تأثير الجنس على هذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (١٥٣٨) طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي في شمال شرق تايلاند. كشفت نتائج الدراسة بأن أهداف الدافعية ترتبط بالاختلافات في مدركات الطلبة حول بيئة التعلم ومستويات القلق الصفي في مادتي الأحياء والفيزياء، كما أظهرت الدراسة أن الإناث امتلكن مستويات مرتفعة من توجه أهداف الإتقان وأهداف الأداء في مادة الأحياء. بينما امتلك الذكور مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإتقان والأداء نحو مادة الفيزياء. كما امتلك الطلبة الذكور مستوى مرتفع من أهداف الأداء، تجنب في كل من مادتي الأحياء والفيزياء.

وجاءت دراسة بارزيجار (Barzegar, 2012) لتهدف إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في العلاقة بين كل من الإنجاز الأكاديمي والتوجهات الهدفية. تضمن النموذج الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة كلاً من أهداف الإنجاز (أهداف التعلم وأهداف الأداء وأهداف التجنب)، واستراتيجيات الدراسة (الفوق معرفية، والمعرفة العميقة، والمعرفة السطحية، واستراتيجيات إدراة المصادر) إضافة إلى الإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من ٢٦١ طالباً. استخدم الباحث مقياس التوجهات الهدفية الذي طوّره اليوت وتشيرش عام (١٩٩٧) ومقياس استراتيجيات التعلم الذاتي الذي أعده بنترش وآخرون عام (١٩٩٩). ولتحليل النتائج اتبع الباحث

أسلوب تحليل المسار. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات ايجابية لكل من توجه أهداف التعلم وأهداف الأداء على استخدام استراتيجيات التعلم فوق المعرفية، والمعرفة العميقة. كما أظهرت وجود تأثير إيجابي لتوجه أهداف الأداء على استخدام المعرفة السطحية واستراتيجيات إدارة المصادر. كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود تأثير إيجابي للإستراتيجيات فوق المعرفية وتأثير آخر سلبي لإستراتيجيات المعرفة السطحية على الإنجاز الأكاديمي.

قام بمبنوتي (Bembenutty, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الإتقان والأداء وكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية نحو التعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالبا من كلية اوربان في الولايات المتحدة الامريكية والمرشحين لأن يصبحوا معلمين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة تمثل في أن امتلاك توجهات هدفية متجهة نحو الإتقان هو أمر ايجابي ويرتبط بصورة بارزة بكل من التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية. وهذا يعني بأن الطلبة الذين لديهم ميل نحو العمل المدرسي وتعلم الأشياء الجديدة وينهمكون في المهام الصفية هم أكثر ميلاً نحو التنظيم الذاتي، كما أن لديهم تصور دائم بأن غرفهم الصفية توصل إلى الإتقان وليس إلى الأداء.

كما أجرى أبو العلا (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والإندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من ٣٤٤ طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي، وتم تطبيق مقياس الإندماج المدرسي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة– غير دالة) إحصائياً لتوجهات الهدف بأبعادها الأربعة (توجة هدف الإتقان – إقدام، وتوجة هدف الإتقان – إحجام، وتوجه هدف الأداء احجام، وتوجه هدف الأداء إقدام) كمتغيرات مستقلة

على فعالية الذات، والإندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، والإنفعالي، والمعرفي) والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع مع اختلاف قيم التأثير. كما كشفت النتائج وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) إحصائياً لفعالية الذات كمتغير مستقل على الإندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع مع اختلاف قيم التأثير. فضلاً عن ذلك فقد كشفت النتائج عن وجود تأثيرات(مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) احصائياً للإندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، مع اختلاف قيم التأثير.

وهدفت دراسة ايوم ورايز (Eum & Rice, 2011) إلى معرفة العلاقة ما بين قلق الاختبار المعرفي، وكل من التوجهات الهدفية والكمالية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً جامعياً، ٦٢% من عينة الدراسة كانوا من الإناث. تراوحت أعمار أفراد العينة بين ١٨– ٢٣ سنة. استخدم الباحثان نموذج اليوت ٢×٢ للتوجهات الهدفية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين مستوى قلق الاختبار المعرفي وكلا من التوجهات الهدفية (الأدائية والتوجه نحو الإتقان) والكمالية. بينما كانت العلاقة موجبة بين قلق الاختبار المعرفي وتوجهات الأهداف نحو التجنب (الأداء والاتقان). كما أظهرت نتائج الدراسة بان قلق الاختبار المعرفي يختلف باختلاف الجنس؛ حيث أظهرت النتائج بان الطلبة الذين كانوا يمتلكون مستوى مرتفع من القلق هن من الإناث واللواتي امتلكن توجهات هدفية تجنبيه.

أجرى حسانين(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار المباشرة لقلق الإختبار المعرفي، والضغوط النفسية على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة بنها منهم ١٦١طالبة، و٩٩ طالباً ممن يقوم

الباحث بتدريس مقرر التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء لهم. استخدم الباحث مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس الضغوط النفسية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات"مسارات" دالة احصائيا لقلق الاختبار المعرفي على توجهات الهدف (اتقان– إقدام– تجنب) ولم يظهر تحليل المسار أي أثر لقلق الاختبار المعرفي على توجه هدف إقدام الأداء. كما أظهرت النتائج وجود تأثير ايجابي ومباشر ودال إحصائياً لقلق الاختبار المعرفي على توجة هدف تجنب الأداء، أيضاً كشفت النتائج عن وجود تأثيرات سلبية مباشرة دالة احصائيا على توجهات الهدف (اتقان– إقدام) فقط دون هدف التجنب. فضلاً عن ذلك فقد كشفت النتائج وجود تأثير ايجابي دال احصائياً لكل من توجه هدف الإتقان، وتوجة هدف الإقدام على توجه هدف الإقدام على الأداء الأكاديمي.

كما أجرى كل من تاليباساند واليجاني وبيجديلي (Talepasand,alijani&bigdeli, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي درجة توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلبة الإيرانيين في المجال الأكاديمي الإجتماعي. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٣ طالب إيراني (١٥٩ طالب و ٢٤٤ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة بأن توجهات أهداف الإتقان، وأهداف الأداء ارتبطت إيجابياً مع الأهداف الأكاديمية.

أجرى حسانين(٢٠١٠) دراسة بعنوان" العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية، وتوجهات الهدف، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية– جامعة بنها على عينة مكونة من (٣٧٩) طالباً وطالبة. استخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي، ومقياس توجهات الهدف، ومقياس التحصيل الأكاديمي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وكان من أبرزها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠١, بين درجات الطلاب في المحددات الدافعية(الولع، والأهمية، والفائدة، وتوقع النجاح) ودرجاتهم في توجه هدف المهمة. ووجود علاقة

ارتباطية سلبية دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، بين درجات الطلاب في محددي الدافعية(العواقب السلبية، الجهد/ الوقت) ودرجاتهم في بعد توجه هدف المهمة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، بين درجات الطلاب على المحددات الدافعية(الولع، والأهمية، والفائدة، وتوقع النجاح) ودرجات الطلاب على بعد توجه هدف الأداء "تجنب". فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، بين درجات الطلاب على محددات الدافعية(العواقب السلبية، والجهد/ الوقت) ودرجاتهم على بعد هدف الأداء- تجنب. أيضاً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، بين درجات الطلاب على بعد توجه هدف المهمة ودرجاتهم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب على بعد توجه هدف المهمة ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، في توجه هدف الأداء- إقدام ودرجاتهم على كل من مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً عند مستوى دلالة ١.، بين درجات الطلاب في توجه هدف الأداء" تجنب" ودرجاتهم على مقياس الإشباع الأكاديمي وكذلك درجاتهم في التحصيل الأكاديمي.

عمل كل من ماكولوم وكاجس (Macollum&Kajs,2009) على إجراء دراسة بعنوان فحص العلاقة بين فعالية مدراء المدارس والتوجهات الهدفية. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة واضحة وبارزه بين كل من فعالية مدراء المدارس وبين توجهاتهم الهدفية؛ حيث أظهرت الدراسة بأن فعالية مدير المدرسة ترتبط بشكل كبير بامتلاكه لتوجه الهدف نحو الإتقان.

وفي دراسة سحلول(٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء، والتعرف على أثر متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة باستراتيجيات التعلم: المعرفية، وإدارة المصادر، والدافعية، وبأساليب التفكير: الهرمي، والتنفيذي، والتشريعي، والمتحرر، والأقليات. وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع باستراتيجيات التعلم: المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة المصادر، وبأساليب التفكير: العالمي، والداخلي، والفوضوي، والأقليات، والمحافظ، بينما تميز الطلبة ذو توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي. أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات تمييزها ضعيفة نسبياً وغير دالة احصائياً.

وفي دراسة البنا(٢٠٠٧) بعنوان" محددات توجهات الهدف لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، والمعتقدات المعرفية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الإسهام النسبي لمتغيرات الوعي بما وراء المعرفة ، وفعالية الذات ، والمعتقدات المعرفية في تشكيل هوية توجه الهدف لدى الطالب المعلم على صعيد التوجه ثلاثي الأبعاد(تمكن، أداء – إقدام، أداء– احجام). كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في متغيرات الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، والمعتقدات المعرفية حول التعلم وفقاً لنمط توجه الهدف(تمكن/ أداء – إقدام/ أداء – احجام). استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات تمثلت في مقياس توجه الهدف، ومقياس سكروو ودينسيت لما وراء المعرفة، ومقياس فعالية الذات العامة، ومقياس المعتقدات المعرفية والتي تم تطبيقها على عينة منفصلة من طلاب كلية التربية. أجريت الدراسة على عينة قوامها٢٠٢ طالباً وطالبة من طلاب الشعب العامة(

انجليزي وعربي وفرنسي وتاريخ وكيمياء) بكلية التربية بدمنهور – جامعة الاسكندرية. أظهرت النتائج اسهاماً دالاً لكل من المعرفة التقريرية، والاجرائية، والتخطيط، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بتوجه الهدف للتمكن، كما أظهرت اسهاماً دالاً لكل من المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية، والتخطيط ، والمراقبة، والتنقيح، والفعالية الذاتية في التنبؤ بتوجه الهدف للأداء – إقدام، فضلاً عن وجود اسهام دال لكل من المعرفة التقريرية، والشرطية، والاجرائية، والتخطيط، وادارة المعلومات، والتقويم، والمعتقدات المعرفية، والفعالية الذاتية في التنبؤ بتوجه الهدف للأداء – احجام، كما أظهرت وجود فروق في متغيرات الوعي بما وراء المعرفة، والفعالية الذاتية، والمعتقدات المعرفية وفقا لنمط توجه الهدف(تمكن – إقدام – احجام).

وجاءت دراسة الزغول(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤته لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٧ طالباً و طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كلية الآداب والعلوم التربوية. واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية، وقائمة طرق الدراسة المنقحة وقد أظهرت النتائج أن ٨٩،٦% من طلبة جامعة مؤته لديهم أهداف تمكن. وان ٤٢،١% لديهم أهداف أداء- إقدام، وأن ٧٢،٤% لديهم أهداف أداء- تجنب، و٧٤،٢% يستخدمون الاستراتيجية السطحية، وأن ٥٢،٥% يستخدمون طريقة الدراسة الاستراتيجية أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيات الدراسة: العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء- إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء- تجنب واستراتيجيات الدراسة السطحية.

كما أجرى كل من هوفارث وهيرليمان ومكي (Hovarth, Herleman & Mckie , 2006) دراسة هدفت إلى بحث تأثير التوجهات الهدفية على كل من صعوبة المهمة وقيمة المهمة والأهداف التي يضعها الطلبة لأنفسهم. تكونت عينة الدراسة من (٤٩٩) طالباً جامعياً من طلبة السنة الأولى والثانية. أظهرت النتائج بأن الطلبة الذين امتلكوا مستوى مرتفع من توجهات أهداف الاتقان ومستوى منخفض من التوجه نحو الأداء تجنب وضعوا لأنفسهم أهدافا مرتفعة، أما الطلبة ذوي توجه أداء- إقدام وأداء تجنب قللوا من صعوبة المهمة ومن مستوى الأهداف التي يضعونها لأنفسهم. كما لم تظهر النتائج وجود ارتباط بين توجهات الأهداف وقيمة المهمة.

وفي دراسة سونغ (Song, 2004) هدفت إلى الكشف عن أثر أنواع الأهداف (تعلم-أداء) وأنماط التعلم الجماعي (متجانسة- غير متجانسة) في الدافعية الداخلية وحل المشكلات. طبقت الدراسة على ٩٦ طالباً من المدارس المتوسطة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن الطلاب ذوو أهداف التعلم لديهم دافعية داخلية أعلى من الطلاب ذوي أهداف الأداء كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباط بين أهداف التعلم وحل المشكلات ضمن المجموعات غير المتجانسة، ولم يكن هناك ارتباط بين أهداف الأداء وحل المشكلات ضمن المجموعات المتجانسة.

وأجرى أحمد (٢٠٠٣) دراسة بعنوان توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى كلية التربية" دراسة تنبؤيه". تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب كلية التربية بالمنصورة، واستخدم الباحث مقياس التوجهات الهدفية، ومقياس أساليب التعلم. كشفت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى ٠,١ بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد توجهات الهدف. إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى٠,١ بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد أساليب التعلم (العياني، والمجرد، والتأملي، والنشط) كما كشفت النتائج عن ووجود

فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في كل بعد من أبعاد توجهات الهدف (التعلم والدرجة) لصالح المرتفعين في كل بعد من هذه الأبعاد. قام ليونداري وجيلاماس (Leondari & Gialams, 2002) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة التي تربط بين كل من النظريات الضمنية للذكاء، والتوجهات الهدفية، والكفاءة المدركة، إضافة إلى الإنجاز الأكاديمي. انطلق الباحث في دراسته من افتراضين وهما: أن النظريات الضمنية للذكاء تعمل على توجيه الأفراد تبعاً لأهداف معينه والتي بدورها تؤثر على سلوك الإنجاز لديهم، كما افترض أيضاً بأن الكفاءة المدركة تتوسط العلاقة بين كل من النظريات الضمنية للذكاء والتوجهات الهدفية، والإنجاز الفعلي. تكونت عينة الدراسة من ٤٥١ طالب. استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار لتفسير نتائج دراسته أظهرت النتائج بأن النظريات الضمنية للذكاء لا ترتبط بالإنجاز الأكاديمي. كما تبين أيضاً بأن التوجهات لها تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي تتوسطه الكفاءة المدركة.

الدراسات التي أجريت حول السلوك الاجتماعي:

أجرت أبو عواد (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة الذكاء الأخلاقي بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصيفة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٨٩) طالباً وطالبة موزعين إلى (٢٤٣ طالبا و٢٤٦ طالبة)، كذلك (٣٦) معلماً ومعلمة موزعين إلى (١٩ معلم و١٧ معلمة). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء مقياس للذكاء الأخلاقي مستند إلى نظرية ميشيل بوربا، والذي يتكون من سبع فضائل هي (التعاطف، والضمير، وضبط النفس، والإحترام، واللطف، والتسامح، والعدل) للتعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية المطوّر من قبل ميريل والمكون من ثلاثة

أبعاد هي: (مهارات ضبط الذات، والمهارات الشخصية، والمهارات الأكاديمية) وذلك للتعرف على مستوى السلوك الاجتماعي المدرسي للطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان مرتفعاً، كما أظهرت وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات الذكور والإناث لصالح الإناث ككل على مقياس الذكاء الأخلاقي وعلى مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية وبين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي اذ بلغ معامل الارتباط(١٧٢,)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي والكفاءة الاجتماعية بشكل عام لدى كل من الذكور والإناث، ووجود فروق ذات دلالة في العلاقة بين الذكور والإناث في الأبعاد التالية: (الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية)، وضبط النفس والمهارات الشخصية، والتسامح و(الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية، ومهارات ضبط الذات)، كذلك الفروق ذات دلالة بين بعد العدل و(الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية).

وفي دراسة الحايك (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية تعلم حل المشكلات التعاوني على تطوير قابلية التفكير والسلوك الإجتماعي لدى الطلبة. تكونت العينة من (٤٢) طالباً وطالبة من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، استخدم الباحث مقياس القدرة الاجتماعية ومقياس القدرة على التفكير المعرفي وهي من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الإختبارات القبلية والبعدية لقابلية التفكير والسلوك الإجتماعي لدى الطلبة إلى حدوث تطور في مستوى كل منهما ولصالح الإختبار البعدي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq ,05$)

بين الطالبات والطلاب الذكور على الإختبار البعدي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الإجتماعي ، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq ,05$) بين الطلبة تبعاً للمستوى الأكاديمي في مستوى قابلية التفكير والسلوك الإجتماعي .

وفي دراسة جوارنه (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة معلم صف في الجامعة الهاشمية في الأردن للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، وهل توجد فروق إحصائية لمدى امتلاكهم للمهارات الاجتماعية تعزى للجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي باستخدام المنهج الوصفي(المسحي). تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ وزعت عليهم استبانة المهارات الاجتماعية مكونة من ٤٢ فقرة في خمسة مجالات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية كان بدرجة عالية، وعلى عدم وجود فروق إحصائية لمدى امتلاكهم للمهارات الاجتماعية تعزى للجنس، بينما توجد فروق إحصائية تعزى للمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

كما أجرت خضر (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاستجابات الوالدية في التنشئة والسلوك الاجتماعي لدى الأبناء الصم من الذكور في المرحلة العمرية من (٩- ١٣) سنة. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى الفروق بين استجابات الآباء واستجابات الامهات "للأبناء الصم". تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً اصم من فئة فقد السمع الشديد تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١٣) سنة، وأولياء أمورهم، تكونت عينة أولياء الأمور من (٢٣) آباء وعدد (٦٧) أمهات وبذلك تكونت عينة أولياء الأمور من (٩٠). واستخدمت في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس السلوك الاجتماعي بفرعيه (اللفظي، والأشكال) من إعداد علي فالح هنداوي، ومقياس الإتجاهات الوالدية من إعداد جمال مختار حمزة، ومقياس الذكاء غير اللفظي، واستمارة المستوى الاجتماعي/ الإقتصادي للأسرة. وتوصلت

الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (0,05) بين أبعاد الاستجابات الوالدية والمقاييس الفرعية للسلوك الاجتماعي لدى الطفل الأصم فقد ارتبط اتجاه فهم طبيعة الإعاقة ببعد المسايرة على مقياس الأشكال واتجاه فهم طبيعة الإعاقة ببعد المسايرة على اجمالي المقياس واتجاه الثبات ببعد المسايرة.

كما قامت مزاهره (٢٠٠٢) بإجراء دراسة بعنوان أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض العزلة وزيادة السلوك الاجتماعي لدى عينة خاصة من المراهقات. تم تحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق مقياس العزلة، ومقياس السلوك الاجتماعي التي قامت الباحثه بإعدادها لغرض الدراسة. وبلغ عدد أفراد الدراسة ٦٠ مراهقة من المرحلتين العمريتين (١٢-١٣) عاماً و(١٥-١٦) عاماً جميعهم من الإناث، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية وعددها ٣٠ مراهقة والمجموعة الضابطة وعددها ٣٠ مراهقة. وقد طبق برنامج الارشاد الجمعي من خلال ١٢ جلسة إرشادية تدريبية على مدى شهرين، باستخدام أسلوبين متكاملين لتدريب المراهقات، أحدهما يقوم على تدريب المراهقات على المهارات ضمن الجلسة الارشادية، والآخر من خلال تدريبات تقوم بها المراهقة في البيت على شكل واجبات بيتية تتابعها المرشدة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي في خفض العزلة، وزيادة السلوك الاجتماعي لدى المراهقات اللواتي تلقين التدريب على البرنامج. كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين العمر الزمني والبرنامج الإرشادي فيما يتعلق بالعزلة والسلوك الاجتماعي؛ وهذا يشير إلى أن فعالية برنامج الإرشاد الجمعي لا تتأثر بالعمر الزمني.

وفي دراسة آل سعيد (٢٠٠١) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة. وقد شملت العينة النهائية ٣٤٢ طفلاً وطفلة من رياض الأطفال بمحافظة مسقط، تراوحت أعمارهم بين ٤-٦ سنوات. واستخدم هذا البحث مقياس

الاتجاهات الوالدية، الذي تكونت فقراته من (١٤٦) فقرة. أمّا الأداة الثانية التي استخدمت في البحث فهي مقياس السلوك الاجتماعي، وتكونت فقراته من (٦٤) فقرة. من أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي هي أنه ليست هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعدي: الاتجاهات الوالدية والسلوك الاجتماعي على العينة ككل. في حين وجدت علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند الذكور، أمّا بخصوص الفروق بين المتغيرين، وفقاً لعامل الجنس والمستوى التعليمي للأم، وترتيب الطفل في العائلة، فقد تبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في عامل الجنس والمستوى التعليمي للأم فقط. حيث وجد أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كانت اتجاهاتها نحو أبنائها تميل إلى السواء، أمّا بالنسبة للسلوك الاجتماعي، فقد تبين أن الإناث أعلى في درجات السلوك الاجتماعي من الذكور.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- وفرة الدراسات التي تناولت موضوع التوجهات الهدفيه في البيئة الأجنبية ولكنها قليلة في البيئة المحلية، والتي اقتصرت على دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، وبني مفرج (٢٠١٢)، ودراسة الزغول (٢٠٠٦).
- هدفت هذه الدراسات إلى بحث العلاقة بين التوجهات الهدفيه والعديد من المتغيرات مثل التحصيل الأكاديمي كدراسة ليونداري وزملائه (Leondari et al, 2002)؛ ودراسة أحمد (٢٠٠٣)؛ ودراسة حسانين (٢٠١٠)؛ ودراسة أبو العلا (٢٠١١). والبعض الآخر ربط موضوع التوجهات الهدفية باستراتيجيات التعلم كدراسة الحسيني (٢٠٠١)؛ ودراسة الزغول (٢٠٠٦)؛ ودراسة أبو غزال (٢٠١٢). وبعض الدراسات السابقه ربطه بالتعلم المنظم ذاتياً

والفعالية الذاتية كدراسة البنا (٢٠٠٧)؛ ودراسة سحلول (٢٠٠٩)؛ ودراسة بني مفرج (٢٠١٢)؛ ودراسة بنبونيتي (Benbunutty, 2012)؛ والدراسة التي أجراها بارزيجار (Barzegar, 2012).

- اشتملت هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة، وعدد قليل منها من طلبة المدراس الثانوية، كالدراسة التي أجرتها الحسيني(٢٠٠١)، ودراسة سونغ (Song, 2004)، ودراسة أبو العلا (٢٠١١)، ودراسة كول وزملائه (Koul et al, 2012)، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت عينة من طلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس فقط بتخصصاتهم العلمية والإنسانية من الذكور والإناث.
- كما يلاحظ أيضاً عدم وجود دراسات بحثت في علاقة التوجهات الهدفية بالسلوك الاجتماعي، مما يعطي أهمية لإجراء هذه الدراسة والتي ستشكل إضافة إلى الأدب التربوي في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة، وإجراءات تنفيذها، والتحليلات الإحصائية التي أتبعت لتفسير بياناتها.

أولاً: منهجية الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية من الذكور والإناث من جميع كليات الجامعة والبالغ عددهم (٢٨٦٦١)، والمسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، وقد تم اختيار هذه الجامعة لأنها مكان دراسة الطالبة، والجدول رقم(٢) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية:

جدول رقم (٢): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس ونوع الكلية

الجنس / الكلية	العلمية	الانسانية	المجموع
ذكور	٦٠٤٥	٥٠٧٤	١١١١٩
إناث	٧٢٧٧	١٠١٧٨	١٧٤٥٥
المجموع	١٣٣٢٢	١٥٢٥٢	٢٨٥٧٤

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) طالباً وطالبة تم اختيارهم من شعب مساق العلوم العسكرية، وشعب مساق الطالب والجامعة نظراً لأن هذه المواد يدرسها جميع الطلاب من مختلف التخصصات؛ حيث تم اختيار الشعب بطريقة عشوائية عنقوديه من متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية وباستخدام طريقة القرعة، والجدول رقم (٣) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية:

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس ونوع الكلية.

الجنس / الكلية	العلمية	الانسانية	المجموع
ذكور	٩٣	٦١	١٥٤
إناث	١٥١	١٢٨	٢٧٩
المجموع	٢٤٤	١٨٩	٤٣٣

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة أداتان لتحقيق أهداف الدراسة وهما مقياس التوجهات الهدفية، و مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

أولاً: مقياس التوجهات الهدفية

يهدف مقياس التوجهات الهدفية إلى التعرف على أنماط الأهداف التي يتبناها الطلبة. قام بوضع المقياس كلا من اليوت وتشيرش (Elliot& Church, 1997) ويتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد فرعية، وهي بعد أهداف الإتقان، وبعد أهداف أداء- إقدام، وبعد أهداف أداء- تجنب وبواقع ست فقرات لكل بعد، وجميع هذه الفقرات من نوع ليكرت ذات تدريج خماسي تتراوح فيه درجة المفحوص من (١-٥). ثم قام الزغول (٢٠٠٦) بترجمة المقياس وتكييفه على البيئة الأردنية. حيث تم إجراء تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات. كما تم إضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد الفقرات الكلي(٢٤) فقرة، وقد تم استخدام الصورة الأردنية التي أعدها الزغول في هذه الدراسة.

صدق المقياس:

قام الزغول (٢٠٠٦) بترجمة المقياس من الللغة الإنجليزية إلى الللغة العربية، وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الانجليزية، للتأكد من سلامتها. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس، أي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات. كما تم إضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد الفقرات الكلي(٢٤) فقرة. وقد تم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة من المختصين في علم النفس التربوي والقياس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه. وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وتمت طباعة المقياس بصورته النهائية.

وفي الدراسة الحالية عرض المقياس على عشرة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم التربوي والمناهج والتدريس في الجامعة الهاشمية وغيرها من الجامعات الأردنية، وطلب اليهم تحكيم المقياس من حيث (وضوح المعنى، وانتماء الفقرات للأبعاد، واضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة).

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم اجراء تعديل بسيط على الفقرة الرابعة في بعد أهداف أداء– إقدام. وبذلك بقي عدد فقرات المقياس (٢٤) فقرة وبواقع ثماني فقرات لكل مقياس فرعي.

ثبات المقياس:

قام الزغول (٢٠٠٦) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الإتساق الداخلي للمقياس من خلال استخدام معادلة (الفا كرونباخ) للمقاييس الفرعية التي يتكون منها المقياس الكلي، وكانت معاملات ثباتها: ٠,٨١؛ ٠,٨٧؛ ٠,٧٨ على التوالي وهي معاملات ثبات مقبولة.

وفي الدراسة الحالية تم تقدير ثبات الإتساق الداخلي الإتساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدفية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ٤١ طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة (الفا كرونباخ) فكانت قيم معاملات (الفا كرونباخ) للمقاييس الفرعية كما يلي: ٠,٨٦؛ ٠,٨٤؛ ٠,٧١ وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها الزغول والجدول (٤) يظهر تلك القيم.

جدول رقم(٤): معاملات الثبات لأبعاد مقياس التوجهات الهدفية

الرقم	البعد	قيمة معامل الثبات
١	أهداف أداء- إقدام	٠,٨٦
٢	أهداف الاتقان	٠,٨٤
٣	أهداف أداء- احجام	٠,٧١

طريقة تصحيح المقياس:

تكون مقياس التوجهات الهدفية بصورته النهائية من ٢٤ فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية. يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدريج الخماسي. وعند التصحيح أعطيت الإجابة (أوافق بشدة) ٥ درجات، والإجابة (أوافق) ٤ درجات، والإجابة (محايد) ٣ درجات، والإجابة (لا أوافق) درجتان، والإجابة (لا أوافق بشدة) درجة واحدة. وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (٢٤) ، وأعلى درجة هي (١٢٠).

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس، تم تحديد ثلاث فئات وهي : (بدرجة مرتفعة)، و(بدرجة متوسطة)، و(بدرجة منخفضة). ولايجاد حدود هذه الفئات الثلاث تم قسمة مدى الاستجابة إلى ثلاث فئات متساوية في الطول حيث بلغ طول كل فئة (١,٣٣) وبذلك تصبح درجات الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس كما يلي: للدرجة المنخفضة (١- ٢,٣٣)، وللدرجة المتوسطة (٢,٣٤- ٣,٦٧)، وللدرجة المرتفعة (٣,٦٨- ٥).

ثانياً: مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي

قامت الباحثة بتطوير مقياس السلوك الأكاديمي والذي تكون من (٢٨) فقرة ، مستندة الى عدد من المقاييس السابقة، ومنها المقياس المستخدم في دراسة الزبيدي (١٩٩٥)، والمقياس المستخدم في دراسة عواد (٢٠٠٩)، والمقياس المستخدم في دراسة خضر(٢٠٠٢)، والمقياس المستخدم في دراسة عبد الحافظ(١٩٨٦). وتم صياغة فقرات هذا المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٣٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: المهارات الاجتماعية الأكاديمية، ومهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي، والمهارات الأكاديمية.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس والقياس والتقويم التربوي والمناهج والتدريس، ليقوموا بإبداء رأيهم في مدى انتماء كل فقرة الى البعد الذي تقيسه ومدى تمثيل هذه الفقرات للسلوك الأكاديمي، ومدى وضوح اللغة، وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين واجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم اعادة صياغة الفقرة (١٠) كما تم حذف الفقرة (٢٤) والتي أشار المحكمون إلى عدم ملاءمتها.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وتم استبعاد الفقرات ٥، ١١، ١٢ من البعد الأول(مهارات اجتماعية أكاديمية) وحذف الفقرات ٨، ١٠، ١١ من

البعد الثاني (ضبط الذات في الجانب الأكاديمي) كما تم أيضاً حذف الفقرات ٣، ٨، ١٠ من البعد الثالث(المهارات الأكاديمية) وذلك لحصولها على قيم متدنية من الثبات.وبهذا يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ فقرة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة. وكانت معاملات الثبات كما يلي: ٠,٨٣؛ ٠,٨٣؛ ٠,٧٧ وهذا يدل على مستوى مقبول من الاتساق الداخلي والجدول(٥) يبين تلك القيم.

جدول رقم(٥): قيم معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي

الرقم	البعد	قيمة معامل الثبات
١	المهارات الاجتماعية الأكاديمية	٠,٨٣
٢	مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي	٠,٨٣
٣	المهارات الأكاديمية	٠,٧٧

طريقة تصحيح المقياس:

تصحيح مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي:

تكون مقياس السلوك الأكاديمي بصورته النهائية من (٢٨) فقرة، موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية، يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدريج الخماسي. وعند التصحيح أعطي للإجابة (أوافق بشدة) ٥ درجات، والإجابة (أوافق) ٤ درجات، والإجابة (محايد) ٣ درجات، والإجابة (لا أوافق)

درجتان، والإجابة (لا أوافق بشدة) درجة واحدة، ولتصحيح الفقرة (١٣) تم عكس التدريج . وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس (٢٨)، وأعلى درجة (١٤٠).

وللحكم على آراء المستجيبين تم استخراج المدى لثلاث فئات هي درجة منخفضة تتراوح من (١ – ٢,٣٣)، ومتوسطة تتراوح من (٢،٣٤– ٣,٦٧)، ومرتفعة تتراوح من (٣,٦٨– ٥).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

١– إعداد أدوات الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية لهما.

٢– توزيع مقاييس الدراسة على الطلاب الذين تم اختيارهم عشوائياً من شعب العلوم العسكرية ومساق الطالب والجامعة؛ حيث تم توزيع ٥٥٠ استبانة، تم اعتماد ٤٣٣ بعد استعادة معظمها واستبعاد النسخ التي لم يتم الإجابة عنها بجدية.

٥– تفريغ الاجابات على الاستبانات في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعيةspss ثم معالجتها واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بإدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقاييس الدراسة وذلك للتعرف على أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية والتعرف على طبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم.

ولفحص الفروق التي تعزى إلى متغيري الجنس والكلية، عملت الباحثة على استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين.

كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين التوجهات الهدفية والسلوك الأكاديمي.

وللاجابة عن سؤال الدراسة الثامن تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression).

الفصل الرابع

نتائـج الدراسـة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم، وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة بما يأتي:

إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات مقياس نمط الأهداف ولكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل.

أولاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل وعلى كل بعد من أبعاد المقياس.

لمعرفة أنماط الأهداف التي يتبناها طلبة الجامعة الهاشمية على مقياس التوجهات الهدفية ككل، تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس التوجهات الهدفية، كما تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الإستبانة ككل، كما هو موضح في الجدول رقم(٦).

جدول(٦): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس والمقياس ككل:

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
الأول: أهداف أداء- اقدام	٣,٨١	,٨٢٢	بدرجة مرتفعة
الثاني: أهداف الإتقان	٤,٢١	,٦٨٢	بدرجة مرتفعة
الثالث: أهداف أداء- تجنب	٣,٨١	,٧٦١	بدرجة مرتفعة
المقياس ككل	٣,٩٤	,٥٧٦	

يلاحظ من الجدول السابق أن بعد **أهداف الإتقان** كان أعلى المتوسطات حيث بلغت (٤,٢١) درجة وهي درجة مرتفعة في توجهات الأهداف حسب المعيار المعتمد من (٣,٦٨- ٥)، في حين جاء متوسط بعد أهداف **الأداء- إقدام** ، **والأداء- تجنب** ثانياً بمتوسط حسابي وقدره (٣,٨١) وهي أيضا درجة مرتفعة حسب المعيار المعتمد من (٣,٦٨- ٥) وهذا يشير إلى أن الطلاب يمكن أن يتبنوا عدة أنماط من أنماط الأهداف.

ثانيا: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول: أهداف أداء- اقدام.

لمعرفة درجة تبني طلبة الجامعة الهاشمية للتوجهات الهدفية على البعد الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للفقرات التي تمثل البعد الأول كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول من مقياس التوجهات الهدفية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
١	من المهم بالنسبة لي أن أتفوق على الطلبة الاخرين في دراستي	٤,١٥	٠,٩٤٣	بدرجة مرتفعة
٦	يهمني أن يكون تحصيلي مرتفعا مقارنة بالطلبة الاخرين	٤,١٠	١,٠٤٣	بدرجة مرتفعة
٢	هدفي من دراستي هو الحصول على علامات أفضل من تلك التي يحصل عليها معظم الطلبة.	٣,٨٧	١,١٠٣	بدرجة مرتفعة
٥	أريد أن أكون جيدا في دراستي لأظهر قدرتي أمام أفراد أسرتي وأصدقائي والمدرسين.	٣,٨٧	١,٠٩٩	بدرجة مرتفعة
٧	أدرس لأن الأدراء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي.	٣,٧٢	١,٢٣٥	بدرجة مرتفعة
٣	عندما أدرس للامتحان أبذل جهدي لأظهر قدرتي بالنسبة للطلبة الآخرين.	٣,٦٩	١,١٤٢	بدرجة مرتفعة
٨	أدرس لأنني أرغب بأن أفتخر بعلاماتي المرتفعة.	٣,٥٨	١,٣٣٨	بدرجة متوسطة
٤	أنا مدفوع في دراستي بهدف التفوق على الآخرين.	٣,٥٧	١,١٣١	بدرجة متوسطة
	البعد الأول ككل	٣,٨١	٠,٨٢٢	

يلاحظ من الجدول السابق أن **الفقرة الأولى وهي: من المهم بالنسبة لي أن اتفوق على الطلبة الآخرين في دراستي،** قد حصلت على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤,١٥) وهو متوسط

مرتفع حسب معيار الحكم، في حين حصلت **الفقرة الرابعة وهي: أنا مدفوع في دراستي بهدف التفوق على الآخرين** على أقل متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على البعد الأول بمتوسط حسابي وقدره (٣,٥٧)، وهو متوسط يشير إلى درجة متوسطة في توجهات الأهداف نحو الأداء – اقدام، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين، في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الإستجابه على البعد الأول ككل على متوسط حسابي وقدره (٣,٨١) وهو يشير إلى قيمة مرتفعة لتوجهات أهداف الأداء– اقدام.

ثالثاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني.

لمعرفة مدى تبني طلبة الجامعة الهاشمية لأهداف الإتقان تم استخراج المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية للفقرات التي تمثل البعد الثاني (أهداف الإتقان) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني من مقياس التوجهات الهدفية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
٩	من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي أدرسها فهما شاملا قدر الإمكان.	٤,٤٧	٠,٨٣٦	بدرجه مرتفعة
١٥	أهدف إلى تحسين قدرتي في المساقات التي أدرسها.	٤,٣٣	٠,٨٧٣	بدرجة مرتفعة
١٠	أتامل أن أحصل على معرفة أشمل وأعمق عندما انتهي من دراسة اي مساق جامعي.	٤,٢٦	٠,٩٢٢	بدرجة مرتفعة
١٤	أريد أن أتعلم من المساقات التي أدرسها.	٤,٢٣	,٩٣٥	بدرجة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
				مرتفعة
١٦	ابحث عن فرص لإكتساب مهارات جديدة في دراستي للمساقات.	٤,٢٠	,٩٧٦	بدرجة مرتفعة
١١	أرغب في التمكن التام من محتويات المساقات التي أدرسها.	٤,٢٠	,٩٥٠	بدرجة مرتفعة
١٢	أفضل المواضيع والمواد الدراسية الاي تشبع حب الإستطلاع لدي، حتى لو كانت صعبة.	٤,٠٦	١,٠٥٦	بدرجة مرتفعة
١٣	أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تتحداني كي أتعلم منها شيئا جديدًا.	٤,٠٠	٠,٩٩٣	بدرجة مرتفعة
	البعد الثاني ككل	٤,٢١	٠,٨٢٢	

يلاحظ من الجدول أن الفقرة التاسعة وهي: **من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي** أدرسها فهماً شاملاً قدر الإمكان، قد حصلت على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤,٤٧) وهو يشير إلى درجة مرتفعة في تبني أهداف البعد الثاني وهي أهداف الإتقان في حين حصلت الفقرة الثالثة عشر وهي: **أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تشبع حب الإستطلاع لدي، حتى لو كانت صعبة،** على أقل متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني بمتوسط حسابي وقدره (٤,٠٠) وهو أيضا يمثل درجة كبيرة في تبني الطلبة لأهداف الإتقان، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين، في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على البعد الثاني ككل على متوسط حسابي وقدره (٤,٢١) وهو يشير إلى قيمة مرتفعة للتوجهات نحو الإتقان.

رابعا: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث: أهداف أداء- تجنب

لمعرفة درجة تبني طلبة الجامعة الهاشمية للتوجهات نحو الأداء- تجنب، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للفقرات التي تمثل البعد الثالث (أداء- تجنب) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث من مقياس التوجهات الهدفية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
٢١	أرغب في تجنب الأداء الضعيف في المساقات التي أدرسها.	٤,١٤	١,٠٢٤	بدرجة مرتفعة
٢٠	أشعر بقلق من احتمال حصولي على درجات متدنية في المساق الذي أدرسه.	٤,٠٥	١,١٧٥	بدرجة مرتفعة
١٧	غالبا ما أسال نفسي ماذا لو كان أدائي في المساق الذي أدرسه ضعيفًا.	٣,٩٨	١,٠١٠	بدرجة مرتفعة
٢٣	هدفي من المساقات التي أدرسها، أن أتجنب الأداء الضعيف.	٣,٨٤	١,١١٧	بدرجة مرتفعة
١٨	أدرس لأنني أشعر بالحباط عندما يقل أدائي عن أداء الآخرين.	٣,٨٢	١,١٦٣	بدرجة مرتفعة
١٩	ما يدفعني للدراسة هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفا.	٣,٧٣	١,١٥٨	بدرجة مرتفعة
٢٢	أحرص على أن تكون أسئلتي مناسبة، حتى لا يعتقد المدرسون أنني لست ذكيا.	٣,٦٩	١,١٧٨	بدرجة مرتفعة
٢٤	أدرس لأتجنب سخرية الأهل والأصدقاء والمدرسين.	٣,٢٦	١,٣٩٧	بدرجة متوسطة
	البعد الثالث ككل	٣,٨١	٠,٧٦١	

يبين الجدول(٧) توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية لبعد أداء- تجنب، حيث يظهر في الجدول استجابات أفراد عينة الدراسة على درجات المقياس حسب الفقرات، وقد تم التعبير عن مدى تبني الطلبة لأهداف الأداء – تجنب من خلالها.

يلاحظ من الجدول أن الفقرة ٢١ وهي: **أرغب في تجنب الأداء الضعيف في المساقات التي أدرسها،** قد حصلت على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره(٤,١٤) وهو يشير إلى درجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة ٢٤ وهي: **أدرس لأتجنب سخرية الأهل والأصدقاء والمدرسين،** على أقل متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث بمتوسط حسابي وقدره ٣,٢٦ وهو متوسط يشير إلى درجة متوسطة، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين، في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على البعد الثالث ككل على متوسط حسابي وقدره (٣,٨١) وهو يشير إلى درجة مرتفعة في تبني أهداف الأداء- تجنب.

إجابة السؤال الثاني والذي نص على: هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية بإختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الثلاث، كما هو موضح في الجدول(١٠):

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الثلاث.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحلراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أهداف الأداء – اقدام	ذكور	١٥٤	٣,٧٦	٠,٧٧٨	-٠,٩٠٣	٤٣١	٠,٣٦٧
	اناث	٢٧٩	٣,٨٤	٠,٨٤٦			
أهداف الاتقان	ذكور	١٥٤	٤,١٢	٠,٧٣٦	-٢,١٢٣	٤٣١	٠,٠٣٤
	اناث	٢٧٩	٤,٢٦	٠,٦٤٦			
اهداف الأداء- تجنب	ذكور	١٥٤	٣,٧٣	٠,٧٥٤	- ١,١٩٥	٤٣١	٠,٢٣٣
	اناث	٢٧٩	٣,٨٤	٠,٧٦٥			
الكلي	ذكور	١٥٤	٣,٨٨	,٦٠	-١,٧٩	٤٣١	,٠٧٤
	اناث	٢٧٩	٣,٩٨	,٥٦			

يتبين من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجهات الهدفية بالنسبة إلى بعد أهداف الإتقان تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية على بعد أهداف الأداء- إقدام وبعد أهداف الأداء- تجنب.

إجابة السؤال الثالث والذي نص على: هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية بإختلاف الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الكليات العلمية والإنسانية على مقياس التوجهات الهدفية، كما هو موضح في الجدول (١١):

جدول(١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الكليات العلمية والإنسانية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الثلاث.

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أهداف الأداء- اقدام	علمية	٢٤٤	٣,٨٠	٠,٧٧٦	٠,٢٣٣ -	٤٣١	٠,٨١٦
	انسانية	١٨٩	٣,٨٢	٠,٨٨			
اهداف الاتقان	علمية	٢٤٤	٤,٢١	٠,٦٥٣	٠,٠٤٥ -	٤٣١	٠,٩٦٥
	انسانية	١٨٩	٤,٢١	٠,٧٢١			
أهداف أداء- تجنب	علمية	٢٤٤	٣,٨١	٠,٧٣١	٠,٠٤٤ -	٤٣١	٠,٩٦٥
	انسانية	١٨٩	٣,٨١	٠,٧٩٩			
الكلي	علمية	٢٤٤	٣,٩٤	,٥٢	٠,١٠٩-	٤٣١	٠,٩١٣
	انسانية	١٨٩	٣,٩٥	,٦٣			

يبين الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجهات الهدفية ولجميع الأبعاد تعزى إلى متغير الكلية.

اجابة السؤال الرابع والذي نص على: ما طبيعة السلوك الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من أبعاد مقياس السلوك الأكاديمي والمقياس ككل كما يلي:

أولاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي ككل:

لمعرفة طبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي، ولاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (١٢):

جدول(١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي والمقياس ككل.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعيار
المهارات الاجتماعية الأكاديمية	٣,٥١	,٥٨	٣	بدرجة متوسطة
مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي	٣,٩٧	,٦٧	١	بدرجة مرتفعة
المهارات الأكاديمية	٣,٩٣	,٦٥	٢	بدرجة مرتفعة
الكلي	٣,٨٠	,٤٩		

يتبين من الجدول (١٢) أن البعد الثاني: **مهارات ضبط الذات**، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٩٧، وبانحراف معياري وقدره ,٦٧ وهو يشير الى درجة مرتفعة في مهارات ضبط الذات في حين تلاه البعد الثالث: **المهارات الأكاديمية** بمتوسط حسابي وقدره ٣,٩٣، وبانحراف معياري وقدره ٠,٦٧ وهو يشير الى درجة مرتفعة أيضاً في امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمهارات الأكاديمية، ثم تلاه البعد الأول: **المهارات الاجتماعية الأكاديمية** بمتوسط حسابي وقدره ٣,٥١، وانحراف معياري وقدره ٠,٥٨ وهو يشير الى درجة متوسطة في المهارات الاجتماعية الأكاديمية لدى

طلبة الجامعة، وقد كان متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل ٣,٨٠ وانحراف معياري وقدره ٠,٦٥ وهو بشير الى درجة مرتفعة في السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية.

ثانياً: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول (مهارات اجتماعية أكاديمية):

لمعرفة طبيعة السلوك الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية على البعد الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبه للفقرات التي تمثل البعد الأول كما يبينها الجدول رقم(١٣):

جدول(١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول من مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعيار
١	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الطلبة.	٤,٠٦	٠,٠١٥	٢	بدرجة مرتفعة
٢	أتعاون مع الطلبة الاخرين في العديد من المواقف.	٣,٩٣	٠,٩٢٧	٤	بدرجة مرتفعة
٣	أبادر في فتح مواضيع للنقاش مع الطلبة.	٣,٥٢	١,٠٦٩	٩	بدرجة متوسطة
٤	سبب مشاركتي في الأنشطة هو بحثي الدائم عن الأصدقاء.	٢,٨٣	١,٣١٣	١٢	بدرجة متوسطة
٥	أدعو الطلبة للمشاركة في النشاطات.	٢,٨٧	١,٢٩٣	١١	بدرجة متوسطة
٦	أكون صداقات بسرعة.	٣,٧٢	١,١٩٣	٨	بدرجة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعيار
					مرتفعة
٧	امتدح مساهمات وانجازات الطلبة الاخرين.	٣,٩٦	١,٠٢١	٣	بدرجة مرتفعة
٨	اتمتع بمهارات قيادية.	٣,٧٤	١,٥٤٦	٧	بدرجة مرتفعة
٩	امتلك من المهارات والقدرات ما أنال به اعجاب الطلبة الاخرين.	٣,٧٥	١,٠١٢	٦	بدرجة مرتفعة
١٠	أشارك بفاعلية في النشلطات الجامعية على مستوى الجامعة.	٢,٨٩	١,٣٠١	١٠	بدرجة متوسطة
١١	أتصرف بحزم عندما يتطلب الموقف ذلك.	٤,١٢	٠,٩٧١	١	بدرجة مرتفعة
١٢	أتكيف مع المواقف الجديدة بسرعة.	٣,٦٨	٠,٩٦٧	٥	بدرجة مرتفعة
١٣	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع رفاقي داخل الجامعة.	٢,٤٩	١,٢٦٨	١٣	بدرجة متوسطة
	البعد الأول ككل	٣,٥١	,٥٨		

يبين الجدول (١٣) توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي على البعد الأول حيث يظهر في الجدول أن (٨) فقرات تجاوزت محك القوة، في حين أن (٥) فقرات كانت تقديراتها متوسطة، ولكن هنالك فقرات تقديراتها ضعيفة.

فقد احتلت **الفقرة (١١) وهي: أتصرف بحزم عندما يتطلب الموقف ذلك** المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وقدره (٤,١٢) وبانحراف معياري وقدره (٠,٩٧١) وهو متوسط مرتفع حسب معيار الحكم، في حين جاءت الفقرة (١٣) وهي: **أجد صعوبة في تكوين صداقات مع رفاقي داخل الجامعة** في المرتبة

الأخيرة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٤٩) وبانحراف معياري وقدره (١,٢٦٨) وهو يشير الى درجة متوسطة، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين. في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على البعد الأول ككل على متوسط حسابي وقدره (٣,٥١) وانحراف معياري وقدره (٠,٥٨) وهو يشير الى درجة متوسطة في السلوك الأكاديمي على بعد المهارات الاجتماعية الأكاديمية.

ثالثاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني "مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي":

لمعرفة طبيعة السلوكالاجتماعي الأكاديمي على البعد الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تمثل البعد الثاني كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني من مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعيار
١٤	أحافظ على هدوئي عند ظهور المشاكل.	٣,٩٠	١,١٢٠	٦	بدرجة مرتفعة
١٥	أطلب المساعدة من الاخرين بطريقة مناسبة عندما احتاج الى ذلك.	٣,٩٩	١,٠٠٥	٤	بدرجة مرتفعة
١٦	اضبط اعصابي عند الغضب.	٣,٥٥	١,٢٣١	٨	بدرجة متوسطة
١٧	ألتزم بقوانين الجامعة واحترمها.	٤,٤١	٠,٨٧٩	١	بدرجة مرتفعة
١٨	أبتعد عن التعصب لارائي.	٤,١٦	٠,٩٧٢	٢	بدرجة مرتفعة
١٩	أعترف باخطائي.	٣,٩٩	١,٠٠٨	٥	بدرجة مرتفعة
٢٠	أتقبل وجهات نظر الاخرين وان اختلفت معي.	٤,١٢	٠,٩٢٠	٣	بدرجة مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعيار
٢١	أتجنب الانفعال عند مضايقة الآخرين لي.	٣,٦٨	١,١٨٣	٧	بدرجة مرتفعة
	البعد الثاني ككل	٣,٩٧	٠,٦٧٧		

يتبين من الجدول (١٤) أن جميع فقرات هذا البعد قد تجاوزت محك القوة باستثناء الفقره السادسة عشرة حيث جاءت بتقدير متوسط. فقد حصلت **الفقرة السابعة عشرة وهي ألتزم بقوانين الجامعة وأحترمها** على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤,٤١) وبانحراف معياري وقدره (٠,٨٧٩) وهو يشير الى درجة مرتفعة، في حين حصلت **الفقرة السادسة عشر وهي أضبط أعصابي عند الغضب** على أقل متوسط وقدره (٣,٥٥) وبانحراف معياري وقدره (١,٢٣١) وهو متوسط يشير الى درجة متوسطة في ضبط الذات، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين، في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على البعد الثاني ككل على متوسط حسابي وقدره (٣,٩٧) وانحراف معياري وقدره(٠,٦٧٧) وهو يشير الى درجة مرتفعة في السلوك الأكاديمي على البعد الثاني.

رابعاً: استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (المهارات الأكاديمية):

لمعرفة طبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلاب الجامعة الهاشمية على بعد المهارات الأكاديمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تمثل هذا البعد كما هو مبين في الجدول (١٥):

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث من مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبه	المعيار
٢٢	اعمل بجد لإنجاز العمل المطلوب مني في الوقت المحدد.	٤,٢٩	٠,٨٧٢	١	بدرجة مرتعة
٢٣	أطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة.	٤,٠٢	٠,٨٧١	٤	بدرجة مرتفعة
٢٤	أصغي الى توجيهات أساتذتي داخل الجامعة وأحرص على تنفيذها.	٤,٢٤	٠,٩٠٣	٢	بدرجة مرتفعة
٢٥	أعتمد على نفسي في إنجاز الواجبات والمهام المطلوبة مني.	٤,١٣	٠,٩٥٠	٣	بدرجة مرتفعة
٢٦	أقدم على إنجاز الواجبات المطلوبة مني بدون حث من قبل الاخرين.	٣,٩٧	٠,٩٩٩	٥	بدرجة مرتفعة
٢٧	أشترك في أنشطة كثيرة ومتنوعة.	٢,٩٦	١,٢٢٥	٦	بدرجة متوسطة
٢٨	أُصر على تنفيذ الأعمال والواجبات المطلوبة مني.	٣,٩٣	١,٨١٨	٧	بدرجة مرتفعة
	البعد الثالث ككل	٣,٨٠	٠,٤٩٣		

يلاحظ من الجدول أن فقرات هذا البعد جميعها قد تجاوزت محك القوه ما عدا الفقرة السابعة والعشرون حيث جاءت بتقدير متوسط بناء على المعيار المعتمد. فقد حصلت الفقرة **الثانية والعشرون وهي أعمل بجد لإنجاز العمل المطلوب مني في الوقت المحدد** على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤,٢٩) وبانحراف معياري وقدره (٠,٨٧٢) وهو يشير الى درجة مرتفعة في السلوك الأكاديمي. في حين حصلت **الفقرة الثامنة والعشرون وهي أُصر على تنفيذ الأعمال والواجبات المطلوبة مني في الوقت المحدد** على أقل متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث بمتوسط حسابي وقدره

(٣,٩٣) وبانحراف معياري وقدره (١,٨١٨) وهو متوسط معتدل ويشير إلى درجه متوسطة في السلوك الأكاديمي على البعد الثالث، وتراوحت القيم الأخرى بين هاتين القيمتين. في حين حصل أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على البعد الثالث ككل على متوسط حسابي وقدره (٣,٨٠) وانحراف معياري وقدره (٠,٤٩)، وهو يشير الى درجة مرتفعة في السلوك الاجتماعي الاكاديمي على بعد المهارات الأكاديمية.

إجابة السؤال الخامس والذي نص على: هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي بأبعاده الثلاث.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية الأكاديمية	ذكور	١٥٤	٣,٥٨	٠,٥٩	١,٦٣	٤٣١	٠,١٠٣
	اناث	٢٧٩	٣,٤٨	٠,٥٧			
مهارات ضبط	ذكور	١٥٤	٣,٨٨	٠,٧٨	١,٩٤٥ -	٤٣١	٠,٠٥٢

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذات في الجانب الأكاديمي	اناث	٢٧٩	٤,٠٢	٠,٦٢			
المهارات الأكاديمية	ذكور	١٥٤	٣,٨٨	٠,٧٧	– ١,١٨٤	٤٣١	٠,٢٣٧
	اناث	٢٧٩	٣,٩٦	٠,٥٩			
الكلي	ذكور	١٥٤	٣,٧٨	,٥٤	,٧٧٨–	٤٣١	,٤٣
	اناث	٢٧٩	٣,٨٢	,٤٧			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

إجابة السؤال السادس والذي نص على: هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الكليات العلمية والإنسانية على مقياس السلوك الأكاديمي كما يتضح من الجدول (١٧):

جدول (١٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين الكليات العلمية والانسانية على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي بأبعاده الثلاث.

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية الأكاديمية	علمية	٢٤٤	٣,٤٩	٠,٥٥	١,٢٣ –	٤٣١	٠,٢١
	انسانية	١٨٩	٣,٥٦	٠,٦٢			
مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي	علمية	٢٤٤	٣,٩٩	٠,٦١	٠,٧٦	٤٣١	٠,٤٤
	انسانية	١٨٩	٣,٩٤	٠,٧٧			
المهارات الأكاديمية	علمية	٢٤٤	٣,٩١	٠,٦٣	٠,٦٥ –	٤٣١	٠,٥١
	انسانية	١٨٩	٣,٩٦	٠,٧٠			
الكلي	علمية	٢٤٤	٣,٨٠	,٤٣	,٤١ –	٤٣١	,٦٧
	انسانية	١٨٩	٣,٨٢	,٥٧			

يلاحظ من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي بأبعاده الثلاث تعزى الى متغير الكلية.

إجابة السؤال السابع والذي نص على: هل هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين متغيري نمط الأهداف بأبعاده الثلاث والسلوك الأكاديمي ويوضح ذلك الجدول (١٨):

جدول(١٨): معاملات ارتباط بيرسون بين متغيري نمط الأهداف بأبعاده الثلاث والسلوك الاجتماعي الأكاديمي.

البعد		أهداف أداء- اقدام	أهداف الاتقان	أهداف أداء- تجنب
معامل الارتباط	السلوك الأكاديمي	٠,٢٥٢**	٠,٥٣٦**	,٢٢١**
مستوى الدلالة		,٠٠٠	,٠٠٠	,٠٠٠

** دالة عند ,٠١

يلاحظ من الجدول (١٨) أن هناك معامل ارتباط موجب ودال احصائيا بين أهداف أداء- اقدام والسلوك الأكاديمي عند مستوى الدلاله (,٠١)، حيث بلغ معامل الارتباط (,٢٥٢) وهي قيمة متوسطه حسب معيار كوهين (Cohen,1988)، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف الإتقان والسلوك الأكاديمي اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (,٥٣٦) وهي قيمة مرتفعة حسب معيار كوهين(Cohen). وفيما يتعلق بأهداف أداء- تجنب، فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين أهداف أداء- تجنب والسلوك الأكاديمي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (,٢٢١) وهي قيمة ضعيفة.

كما تم ايجاد معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد التوجهات الهدفية وأبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

جدول(١٩) معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد التوجهات الهدفية وأبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي

المتغير	المهارات الاجتماعية الأكاديمية	مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي	المهارات الأكاديمية
أهداف اداء- اقدام	,٢٣٣**	,١١٢*	,٢٤٨**
أهداف الإتقان	,٢٦٨**	,٤٠٨**	,٥٤٨**
أهداف الأداء- تجنب	,١٢٠*	,١٤٦**	,٢٤٠**

* دالة عند ,٠٥

** دالة عند ,٠١

يبين الجدول (١٩) وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أهداف أداء- اقدام وكل من المهارات الاجتماعية الأكاديمية، ومهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي، والمهارات الأكاديمية وقد كانت قيمة معاملات الارتباط ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف الإتقان والمهارات الاجتماعية الأكاديمية وبشكل منخفض، ووجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف الاتقان ومهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي وبشكل مرتفع، فضلاً عن وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف الاتقان والمهارات الأكاديمية وبشكل مرتفع. وأخيراً كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف أداء- تجنب والمهارات الاجتماعية الأكاديمية وبشكل منخفض، ووجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف أداء- تجنب ومهارات ضبط الذات في

الجانب الأكاديمي وبشكل منخفض، ووجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين أهداف أداء- تجنب والمهارات الأكاديمية وقد كانت قيمة معامل الارتباط بينهما منخفضة

اجابة السؤال الثامن والذي نص على: هل يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية من التوجهات الهدفية بأنماطها الثلاث (أهداف أداء- اقدام،أهداف اتقان، أهداف أداء- تجنب)؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين الأنماط الثلاث بالإضافة إلى استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression) والذي يتم فيه ادخال جميع المتغيرات دفعة واحدة في معادلة الانحدار. والجدول رقم (٢٠) يوضح معاملات الارتباط بين الأنماط الثلاث في حين يوضح الجدولين رقم (٢١) و(٢٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٢٠): معاملات ارتباط بيرسون بين أنماط التوجهات الهدفية

	أهداف أداء – اقدام	أهداف الاتقان	أهداف أداء – تجنب
أهداف أداء – اقدام	–	٠,٢٣*	٠,٥٥*
أهداف الاتقان		–	٠,٣٢*
اهداف اداء – تجنب			–

* دال احصائياً عند ٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود ارتباط دال احصائياً بين أنماط الأهداف الثلاث، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أهداف الاتقان وأهداف أداء- اقدام (٠,٢٣) وبين أهداف الاتقان وأهداف أداء-

تجنب (٠,٣٢) وهي قيم متوسطة حسب معيار كوهين (Cohen, 1988). في حين كانت قيمة معامل الارتباط بين أهداف أداء– اقدام وأهداف أداء– تجنب (٠,٥٥) وهي قيمة كبيرة حسب معيار كوهين، مما قد يؤدي إلى وجود علاقة خطية متداخلة (Multicollinearity) كون النمطين يحتويان على فقرات تقيس معلومات متقاربة أو متماثلة بالنسبة للطلبة.

جدول (٢١): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لقدرة المجالات الثلاث للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعات الاردنية (N = ٤٣٣)

المتنبئات	R	R^2	Adjusted R square	F	Sig
الأنماط الثلاث معاً	٠,٥٢١	٠,٢٧١	٠,٢٦٦	٥٣,١٦٧	٠,٠٠٠

جدول (٢٢): معاملات تحليل الانحدار المتعدد لقدرة المجالات الثلاث للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعات الاردنية (N = ٤٣٣)

المتنبئات	B	SEB	β	T	Sig
اهداف اداء – اقدام	٠,٣٦٣	٠,١٠٣	٠,١٧٤*	٣,٥١٧	٠,٠٠٠
اهداف الاتقان	١,١٨٧	٠,١١٠	٠,٤٧١*	١٠,٨٢٤	٠,٠٠٠
اهداف اداء – تجنب	-٠,٠٩	٠,١١٤	-٠,٠٤	-٠,٧٩	٠,٤٣٠

* دال احصائياً عند ٠,٠٠١

يتضح من جدول (٢١) أن التوجهات الهدفية بأبعادها الثلاث لها قدرة دالة احصائياً في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية، حيث بلغت قيمة الاختبار الاحصائي F=53.17 وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. أما قيمة مربع معامل الارتباط فكانت ٠,٢٧ وهذا يدل على أن التوجهات الهدفية بانماطها الثلاث تفسر ما نسبته ٢٧% من التباين الحاصل في السلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية. وبالاعتماد على كوهين (Cohen, 1988) فإن هذا يعتبر حجم أثر كبير.

ولكن بالنظر إلى جدول (٢٢) نلاحظ أن أهداف أداء–اقدام وأهداف الاتقان قد ساهما فقط وبشكل دال احصائياً في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي في حين لم تكن هناك مساهمة دالة احصائياً لأهداف أداء–تجنب في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي (P>0.05 , t =– 0.79). ويمكن تفسير ضعف مساهمة أهداف أداء–تجنب في معادلة التنبؤ بسبب وجود ارتباط عالي بين أهداف أداء–اقدام وأهداف أداء–تجنب حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجالين (٠,٥٥) وهي قيمة مرتفعة حسب معيار كوهين (Cohen, 1988). وقد أدى هذا الارتباط المرتفع إلى وجود علاقة خطية متداخلة (Multicollinearity) والتي تم التحقق من وجودها قبل اجراء تحليل الانحدار. ويمكن التغلب على هذه المشكلة بدمج المجالين الأول والثالث معاً، لتصبح مجالات التوجهات الهدفية اثنين فقط يسهمان بما نسبته ٢٧% من التباين في السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل أبرز ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج ومناقشة هذه النتائج وربطها بالدراسات السابقة والإطار النظري مع أبرز ما توصلت له الدراسة من توصيات.

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على: **ما أنماط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية؟**

أظهرت نتائج هذا السؤال إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتوجهات الهدفية تعتبر درجة مرتفعة، ووجد أن بُعد أهداف الإتقان كانت الأعلى مستوى بين أبعاد التوجهات الهدفية ويعتبر ذو درجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء بعد أهداف الأداء- اقدام وبعد أهداف الأداء- تجنب وبدرجة مرتفعة أيضاً. وهذا يشير إلى أن الطلبة يمكن أن يتبنوا أكثر من نمط من أنماط الأهداف. مما يدل على أن الطلبة يسعون نحو إتقان المهمات و المواد الدراسية التي يواجهونها وتعلم مهارات جديدة وتطوير مستوى كفاءتهم. كما أنهم يسعون أيضاً إلى الحفاظ على صورتهم ومظهرهم الاجتماعي أمام الآخرين، وفي الوقت ذاته يحرصون على تجنب التعرض لخبرات الفشل وذلك لأن الفشل له مردود سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي، كما أنه دليل على عدم التعلم. وقد اشتملت عينة الدراسة على طلبة من الكليات العلمية إضافة إلى الكليات الإنسانية وقد يكون لذلك أثر في تنوع الأهداف التي يتبناها الطلبة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من الزغول (٢٠٠٦) وأبو غزال (٢٠١٢) والتي وجدت بأن الطلبة يتبنون أهداف التعلم بالدرجة الأولى.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على"**هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟**

بينت نتائج هذا السؤال أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور إلى تبني أهداف الإتقان. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يمضين وقتاً أطول في المنزل مقارنةً مع الذكور، وذلك بسبب القيود المفروضة عليهن والتي تفرضها نظرة المجتمع، مما يدفعهن نحو التعلم وبذل الجهد وبالتالي التوجه نحو اختيار مهمات فيها نوع من التحدي بهدف التعلم والإتقان، كما يشكل ذلك دافعاً لهن إلى بذل جهداً أكبر نحو التحصيل وإنجاز المهمات الأكاديمية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني مفرج (٢٠١٢) والتي أظهرت بأن الإناث أكثر ميلاً في تبني أهداف الإتقان مقارنة مع الذكور. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين على بعد أهداف الأداء- اقدام وبعد أهداف الأداء- تجنب. مما يعني أن الإناث والذكور على السواء يسعون نحو النجاح والإنجاز ولديهم رغبة في تجنب الفشل والظهور بمظهر العجز.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نص على "**هل يختلف نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية؟**

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجهات الهدفية ولجميع الأهداف تعزى إلى الكلية؟ وهذا يدل بأن توجه الطالب نحو أهداف الإتقان، أو أهداف أداء – إقدام، أو أهداف أداء تجنب لا يتأثر بتخصصه، فقد يتبنى الطالب أي نمط من أنماط الأهداف سواء كان تخصصه علميًا أو إنسانياً. وعدم التأثر هذا يمكن إرجاعه إلى أن الطالب الجامعي يسعى في نهاية الأمر نحو الإنجاز، وهذا قد لا يتأثر بتخصصه فمهما كان تخصص الطالب داخل الجامعة فإن هناك أهدافاً

يسعى بكل جد لإنجازها وتحقيقها ولكن قد يتأثر بعوامل أخرى مثل مجموعة الرفاق أو نوعية المناهج الدراسية التي يدرسها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني مفرج (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التوجهات الهدفية تعزى لمتغير الكلية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نص على "**ما طبيعة السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الها شمية؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الجامعة الهاشمية يمتلكون مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعي الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون بالدرجة الأولى مهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي، تليها المهارات الاجتماعية الأكاديمية، ومن ثم المهارات الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي قد وصل إلى مرحلة تمكنه من الوعي بأهمية أن يكون طالباً منضبطاً يحرص على احترام قوانين الجامعة ويلتزم بها ويبتعد عن التعصب لآرائه، كما أنه يعمل جاهداً من أجل تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية ناجحة فضلاً عن حرصه على أداء المهمات الأكاديمية. وقد يكون للسياسات التي تتبعها الجامعة والمشجعة على الأداء الأكاديمي والحرص على العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين مدرسيهم والابتعاد عن التعصب دور كبير وبارز في وضوح السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جوارنه (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية لمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي نص على "**هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس؟**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في على أبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي بين الذكر والإناث. وهذا يعني بأن طلاب الجامعة الهاشمية يحرصون على أن يكون لديهم سلوك اجتماعي أكاديمي مرتفع بغض النظر عن جنسهم. لذا فهم يحرصون على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع رفاقهم ومدرسيهم ويشاركون في الأنشطة الجماعية على مستوى الجامعة ويظهرون قدراً كبيراً من ضبط الذات ويبذلون جهدهم من أجل أداء المهمات والمهارات الأكاديمية ويتساوى في ذلك جميع الطلاب سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً مما يدل على أن الجنس لا أثر له في مدى امتلاك الطلبة للسلوك الاجتماعي الأكاديمي، ولكن ربما يتأثر بمتغيرات أخرى مثل التنشئة الأسرية والتشجيع الذي يحصل عليه الطلبة من المدرسين. إذ إن المدرسين بما ينقلونه للطلبة خلال المحاضرات عن أهمية التفاعل الاجتماعي والحرص على المهارات الأكاديمية والبعد عن التعصب قد يكون لهم دور كبير في حفز الطلبة لامتلاك السلوك الاجتماعي الأكاديمي. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أبو عواد (٢٠١١) ودراسة آل سعيد (٢٠٠١) والتي توصلت إلى وجود فروق في السلوك الاجتماعي بين الجنسين ولصالح الإناث، واتفقت مع دراسة جوارنه (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى عدم وجود إحصائية لمدى امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية تعزى للجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نص على "**هل يختلف السلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية**"؟

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد السلوك الاجتماعي الأكاديمي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة داخل الجامعة يمضون جل وقتهم داخل مجتمع الجامعة، ومما هو معروف بأن المجتمع الجامعي يتيح للطلبة فرص التفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة والخدمات التي تقدمها، مما يمنح الفرصة للطلبة من أجل التفاعل وتبادل الخبرات وهذا غير مقصور على طلبة الكليات العلمية دون الإنسانية أو العكس، بل إن الطلبة يتفاعلون اجتماعيًا بغض النظر عن التخصص مما يلقي أثره على سلوك الطلبة الاجتماعي الأكاديمي ويزيد من وعي الطلبة بأهمية هذا السلوك وبمدى انعكاسه على أدائهم الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال السابع والذي نص على: "**هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين نمط الأهداف التي يتبناها طلاب الجامعة الهاشمية والسلوك الاجتماعي الأكاديمي**"؟

بينت نتائج هذا السؤال وجود ارتباط دال احصائياً بين أهداف أداء – إقدام والمهارات الاجتماعية الأكاديمية، ووجود ارتباط دال احصائياً بين بعد أهداف أداء – إقدام ومهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي كما ارتبطت أهداف أداء – إقدام أيضاً ايجابياً مع بعد المهارات الأكاديمية.كما بينت وجود ارتباط دال احصائياً بين أهداف الإتقان وكل من المهارات الإجتماعية الأكاديمية ومهارات ضبط الذات في الجانب الأكاديمي والمهارات الأكاديمية. وأخيراً ارتبط بعد أهداف أداء تجنب بشكل ايجابي ودال احصائياً مع أبعاد السلوك الإجتماعي الثلاث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب عندما يمتلك مهارات السلوك الإجتماعي الأكاديمي، فإنه تتوفر لديه القدرة على التوجه نحو أهداف الإتقان التي

تتطلب مزيداً من الجهد والمثابرة واختيار مهام تعليمية تتصف بالتحدي، خاصة وأن هدف الطالب هنا هو التعلم لأجل التعلم. فالطالب عندما يقيم علاقة اجتماعية إيجابية مع مدرسية ورفاقه ويتقبل وجهات نظر الآخرين ويحرص على أداء المهمات والواجبات المطلوبة منه فإن هذا كله يساعده في تبني التوجه نحو التعلم والاتقان. وكذلك فإن الطالب الذي يتوجه نحو أهداف أداء– إقدام يسعى للحصول على المديح والاستحسان من الآخرين كما يسعى إلى التفوق والنجاح ولتحقيق هذه الغاية فلا بد له من امتلاك مهارات السلوك الاجتماعي الأكاديمي الذي يمكنه من تحقيق هذه الغاية. أما بالنسبة لأهداف أداء – تجنب والتي يكون هدف الطالب منها هو عدم الظهور بمظهر الفشل والعجز أمام الآخرين، لا بد له من امتلاك مهارات السلوك الاجتماعي الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثامن والذي نص على: " **هل يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية من التوجهات الهدفية بأنماطها الثلاث (أهداف أداء– اقدام، أهداف الاتقان، أهداف أداء– تجنب)؟**

أظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائياً بين أنماط التوجهات الهدفية الثلاث، كما أظهرت أن التوجهات الهدفية بأبعادها الثلاث لها قدرة دالة احصائياً في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لطلبة الجامعة الهاشمية. مما يشير إلى أن امتلاك الطلبة لأي نمط من أنماط الأهداف الثلاث يسهم في رفع مستوى السلوك الاجتماعي الأكاديمي لديهم، فيحرصون على امتلاك مهارات السلوك الاجتماعي الأكاديمي لتحقيق أهدافهم المتمثلة في التعلم والفهم في حال أهداف الاتقان، والتفوق على

الآخرين والحصول على المديح والاستحسان في حال أهدف أداء– اقدام، وتجنب الفشل في حال أهداف أداء– تجنب.

التوصيات:

بعد البحث بنتائج الدراسة والاطلاع على الأدب السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع يمكن تقديم عدد من المقترحات والتوصيات في هذا المجال:

١ –العمل على توعية الطلاب في مراحل التعليم المختلفة بأهمية السلوك الاجتماعي في النواحي الأكاديمية المختلفة.

٢ –اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التوجهات الهدفية لما له من أهمية في المجال التعليمي، والعمل على ربطه بمتغيرات أخرى مثل التنظيم الذاتي وحل المشكلات.

٣ –اجراء المزيد من الدراسات في نفس الموضوع ولكن بتطبيقها على فئات عمرية أخرى وفي مناطق تختلف عن مكان تطبيق عينة الدراسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، ابراهيم احمد "**توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤيه)**"، مجلة كلية التربية، ٣ (١٢٧)، ٢٠٠٣.

- الآغا، ريهام سلامه، "**التنبؤ بالسلوك الاجتماعي للنساء الأرامل في ضوء بعض المتغيرات النفسية**"، رسالة ماجستير، ٢٠١١، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.

- البنا، عادل سعيد، "**محددات توجهات الأهداف (تمكين – إقدام – إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية**" ،"مجلة كلية التربية"، ١٧(٢)، ٢٠٠٧.

- التل، سهيل ممدوح والجوالده، فؤاد عيد وزريقات، ابراهيم، "**العلاقة بين مستوى السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة**"، مجلة كلية التربية، جامعة نيها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، ص ١٤٩– ١٨٠، مصر، (٢٠١٢).

- الجابري، نايف بن رشيد، "**محددات الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات جامعة طيبه في المملكة العربية السعودية**"، رسالة الخليج العربي، العدد١١١، ص ١٣–٥٢، السعودية، (٢٠٠٩).

- جوارنه، "**مدى امتلاك طلبة معلم صف في الجامعة الهاشمية في الأردن للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم**"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٤٩٤، ص٤٢٥– ٤٦٥، الأردن، (٢٠٠٧).

- الحايك، صادق خالد. "**أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات التعاوني على تطور قابلية التفكير والسلوك الاجتماعي**"، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد٧، (٢٠١٠).

- حسانين، محمد حسانين محمد، "**النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينه من طلاب كلية التربية ببنها**"، جامعة طنطا، م١(١٣٨)، ٢٠٠٨.

- حسانين، محمد حسانين محمد، "**دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية**"، **توجهات الهدف، والتحصيل الأكاديمي لدى عينه من طلبة كلية التربية** "مجلة كلية التربية، العدد(٨٣)، ٢٠١٠.

- حسين، محي الدين أحمد، **دراسات في الدافعية والدوافع**، ط١، ١٩٨٨، دار المعارف، القاهرة.

- الحسيني، ناديه السيد، "**علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتوفقين دراسياً**"، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد٧، العدد٢، ص١٦١-١٩٤، مصر، (٢٠٠١).

- الخالدي، أحمد حاشوش، "**بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي الايجابي لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت**"، المؤتمر السنوي الخامس عشر، ٢٠١٠/جامعة عين الشمس، مركز الارشاد النفسي.

- خضر، سحر محمد، "**استجابات الوالدين لاتجاهات الأبناء الصم وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي**

لديهم"، رسالة ماجستير، ٢٠٠٢، جامعة عين شمس.

- أبو دقه، سناء ابراهيم والحولي، عليان عبدالله والسحار، ختام اسماعيل، "**المعوقات المؤدية إلى تدني الأداء الاكاديمي للطلاب في الجامعات الفلسفية في ضوء بعض المتغيرات**"، ٢٠١١، الجامعة الإسلامية، غزة.

- رشوان، ربيع عبده، "**التعلم المنظم، ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**"، ط٢، ٢٠٠٦، دار عالم الكتب، القاهرة.

- الزبيدي، هيام أحمد محمد، "**السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذمي الاحتياجات الخاصة**"، رسالة ماجستير، ١٩٩٥، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الزغول، رافع، "**أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤته وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(٣)، ١١٥-١٢٧(٢٠٠٦).

- سحلول، محمد عبدالله محمد، "**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية**"، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٩، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

- آل سعيد، تغريد بنت تركي، "**الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية- كما تدركها الأمهات- وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط**"، رسالة ماجستير، ٢٠٠١، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- سلطان، منهل خطاب، "**السلوك الاجتماعي وعلاقته بقوة الأنا لدى طلاب قسم التربية الرياضية في كلية التربية الأساسية**" مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، المجلد ١، العدد ٢، الجزء ٢، (٢٠٠٣).

- سماوي، فادي، "**التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين**"، رسالة دكتوراه، ٢٠١١، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- سواعد، ماهر يوسف، "**السلوك الفوضوي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية**"، رسالة ماجستير، ٢٠١١، جامعة عمان العربية.

- الشربيني، هانم، "**اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة**"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، (٢٠٠٣).

- صبري، خولة شخشير، "**نظرة أساتذة الجامعة تجاه سلوك (تصرفات) طلبتهم الأكاديمي والاجتماعي**"، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد٣، ض٥٤- ٦٠، سوريا، (١٩٨٤).

- الظفيري، نواف ملعب، "**العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت: (دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم)**"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد١٠، العدد٤، ص ٦٥-٩٣، سوريا، (٢٠١٢).

- عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد، **مقياس تقدير السلوك الأكاديمي**، المجلة التربوية، العدد١،

ص١٤٠- ١٨٠، مصر، (١٩٨٦).

- عبد الحميد، أسماء محمد، "**توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كنتاج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم**"، مجلة كلية التربية، جزء٢ (١٤٥)، ٢٠١١.

- عبد المجيد، فايزة يوسف والبحيري، محمد رزق والفخراني، حنان محمد رأفت، "**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة العمرية (١٥-١٨ سنة) بمحافظة القاهرة**"، مجلة دراسات الطفولة، المجلد١٣، العدد ٤٩، ص ٣١١-٣٢٣، مصر، (٢٠١٠).

- عبدالحميد، ندى، "**فاعلية اسلوب الارشاد الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين**"، مجلة الارشاد النفسي، العدد ٣١، ص ٣٦٩-٣٩٥، مصر، (٢٠١٢).

- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبدالناصر وأبو غزال، معاوية، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط٢، ٢٠١١، دار المسيرة، عمان.

- أبو العلا، سعد ربيع عبدالله، "**نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية**"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول، ٢٠١١.

- علي، عماد أحمد حسن، "**التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم**

ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المجلة العلمية، المجلد ١٩، ،الجزء ٢، العدد ١، (٢٠٠٣).

- أبو عواد، سعدية موسى محمد، **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، (٢٠١١)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- عواد، محمد مصطفى ذيب، "**أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي والفاعلية الذاتية لديهم**"، رسالة ماجستير، (٢٠٠٩)، الجامعة الأردنية، الأردن.

- غباري، ثائر، "**الدافعية النظرية والتطبيق**"، ط١، ٢٠٠٨، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- أبو غزال، عاصم علي، "**توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين**"، رسالة دكتوراه، ٢٠١٢، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

- الكردي، "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية ارتباطية**". مجلة الارشاد النفسي، العدد ٣١، ص ٣٦٩-٣٩٥، مصر، (٢٠١٢).

- محمد، عادل عبدالله وسليمان، محمد سليمان، المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات مثل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، **المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من اجل التنمية في عصر المعلومات)**،٢٠٠٥، المجلد ١،

ص ٤٠٥-٤٤٣، مصر.

- المزاهرة، رانيه عيسى، **أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض العزلة وزيادة السلوك الاجتماعي لدى عينة خاصة من المراهقات**، رسالة ماجستير، **(٢٠٠٢)**، جامعة اليرموك، الأردن.

- بني مفرج، أحمد يوسف سالم، "**التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً**"، رسالة دكتوراه، ٢٠١٢، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

المراجع الانجليزية :

- Akin, Ahmet: **"Achievement goal orientations and math attitudes**". Department of psychological counseling and Guidance , 54(3), 2012.

- Ames, c**. Classrooms goals, structures, and students motivation and academic achievement**, Journal of education psychology, 84, 261 - 271, (1992).

- Barzegar, Majid: "**The relationship between goal orientation and academic achievement - the mediation role of self-regulated strategies- a path analysis**, International conference on management, humanity and economics, 2012, 11-12, Thailand.

- Bembenaty, Herfer: "**A latent class analysis of teacher Candidates' goal orientation, perception of classroom structure, motivation, and self-regulation"**, Psychology Journal, vol.9, No. 3, 97-106(2012).

- Chi, Shu – cheng: "**A trait model of decision making examining the effects of goal orientation"**, Genetic, social and General psychology Monographs, 127(3), 319 – 339 (2001).

- Cohen, J. **Statistical power and analysis for the behavioral sciences (2ed)**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (1988).

- Elliot, Andrew J**. Approach and avoidance motivation and achievement goals, Educational psychologist**, 34(3), 169- 189,(1999).

- Eum, Koum and Rice, Kenneth .6: "**Test anxiety, perfectionism, goal**

orientation, and academic perfectionism", Department of psychology, vol, 24, No, 2, 167 – 178 (2011).

- Hovarth, Michael and Hherleman, Hailey A and Mckie, Rlee: **"Goal orientation, task difficulty, and task interest: a multilevel analysis**", MotivEmot, 30, 171 – 178(2006).

- Kapikiran, Sahin: "**Achievement goal orientations and self-handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students**", Educational Consultancy and Research Centre, 12(2), 705 – 711 (2012).

- Kaplan, Avi and Naehr. L "**The contributions and prospects of goal orientation theory**", Edu psycho Rev, 91, 141-184 (2007).

- Koul, Ravinder and Roy, Laura and, Lerdpornkulrat, Thanita. **Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments**, Learning Environ Ress, 15,217- 229, (2012).

- Leondari, Angeliki and Gialamas, Vasilios: "**Implicit theories, goal orientation, and perceived competence: Impact on students achievement behavior** ", psychology in the schools, vol, 39(3), 2002.

- Mecollum, Daniell and T.kajs, Lawrence: "**Examining the relationship between school administrators' efficacy and goal orientation**", Educational Research Quarterly, Vol. 32. 3(2009).

- Navon, Taly. Katz and Goldschmidt, chanan: "**The influence of goal orientations on fixed – Pie perceptions and bargaining outcomes**",

International Journal of psychology, 44(1), 60-70 (2009).

- Ojha, Dr. Chitranjan, "**Goal orientation: a test of competing models**", Indian Streams Research Journal, vol, 2, issue 11, 1- 4(2012).

- Ramnarian, Umesh: "**The achievement goal orientation of disadvantaged physical sciences student from south Africa**", Journal of Baltic science Education, vol 12, 139 – 151 (2013).

- Song, Hae Deok, **The effect of goal oriented contexts and peer group composition on intrinsic motivation and problem solving**, Doctoral dissertation, 2004, Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.

- Talepsand, Siavash and Alijani, Fatimah and Bigdeli, Imman: "**Validation of the social achievement goal orientation scale in Iranian students**", Eurasian Journal of Educational Research, Issue 40, 207 – 222 (2010).

- Wool folk, Anita (1995). **Educational Psychology**. New York.

الملاحــق

ملحق(١)

مقياس التوجهات الهدفية

أخي الطالب / أختي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات حول أهدافك من عملية التعلم، ضع إشارة أمام كل عبارة مما يلي تحت العمود المناسب لبيان مدى تطابق مضمون كل عبارة مع قناعاتك الشخصية أو مدى موافقتك على العبارة.

إن هذا الاستبيان هو عبارة عن مقياس لأهداف الطالب من عملية التعلم، لذلك ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. كما إن هذه الإجابات لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الرقم	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
	اهداف اداء– اقدام					
١.	من المهم بالنسبة لي ان اتفوق على الطلبة الاخرين في دراستي.					
٢.	هدفي من دراستي هو الحصول على علامات افضل من تلك التي يحصل عليها معظم الطلبة.					
٣.	عندما ادرس للامتحان ابذل جهدي لأظهر قدرتي بالنسبة للطلبة الاخرين.					
٤.	انا مدفوع في دراستي بهدف التفوق على الاخرين.					
٥.	اريد ان اكون جيدا في دراستي لأظهر قدرتي امام افراد اسرتي واصدقائي والمدرسين.					
٦.	يهمني ان يكون تحصيلي مرتفعا مقارنة بالطلبة الاخرين.					
٧.	ادرس لان الاداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي.					

الرقم	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
٨.	ادرس لأنني ارغب بان افتخر بعلاماتي المرتفعة.					
	أهداف الإتقان					
٩.	من المهم بالنسبة لي ان افهم محتوى المادة التي ادرسها فهما شاملا قدر الامكان.					
١٠.	أتأمل ان احصل على معرفة اشمل واعمق عندما انتهي من دراسة اي مساق جامعي.					
١١.	ارغب في التمكن التام من محتويات المساقات التي ادرسها.					
١٢.	افضل المواضيع والمواد الدراسية التي تشبع حب الاستطلاع لدي، حتى لو كانت صعبة.					
١٣.	افضل المواضيع والمواد الدراسية التي تتحداني كي اتعلم منها شيئاً جديدا.					

الرقم	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١٤.	أريد ان اتعلم من المساقات التي ادرسها قدر ما استطيع.					
١٥.	أهدف إلى تحسين قدرتي في المساقات التي ادرسها.					
١٦.	ابحث عن فرص لاكتساب مهارات جديدة في دراستي للمساقات.					
	أهداف أداء– تجنب					
١٧.	غالباً ما اسال نفسي، ماذا لو كان ادائي في المساق الذي ادرسه ضعيفا.					
١٨.	ادرس لأنني اشعر بالإحباط عندما يقل ادائي عن اداء الآخرين.					
١٩.	ما يدفعني للدراسة هو خوفي من ان يكون ادائي ضعيفا.					
٢٠.	اشعر بقلق من احتمال حصولي على درجات متدنية في المساق الذي ادرسه.					

الرقم	العبارة	اوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
٢١.	ارغب في تجنب الاداء الضعيف في المساقات التي ادرسها.					
٢٢.	احرص على ان تكون اسئلتي مناسبة، حتى لا يعتقد المدرسون انني لست ذكيا.					
٢٣.	هدفي من المساقات التي ادرسها، ان اتجنب الاداء الضعيف.					
٢٤.	ادرس لأتجنب سخرية الاهل والاصدقاء والمدرسين.					

ملحق(٢)

مقياس السلوك الاجتماعي الأكاديمي

أخي الطالب / أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول التوجهات الهدفية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. فأرجو التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات المدرجة ووضع إشارة أمام الحالة التي تنطبق عليك. علماً أن هذا البحث معد لأغراض البحث العلمي فقط لذا لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ذكر أنثى

الكلية : علمية انسانية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
	مهارات اجتماعية اكاديمية					
١-	اتفاعل مع نوعيات مختلفة من الطلبة.					
٢-	اتعاون مع الطلبة الاخرين في العديد من المواقف.					
٣-	ابادر في فتح مواضيع للنقاش مع الطلبة.					
٤-	سبب مشاركتي في الانشطة هو بحثي الدائم عن الاصدقاء.					
٥-	ادعو الطلبة للمشاركة في النشاطات.					
٦-	اكون صداقات بسرعة.					
٧-	امتدح مساهمات وانجازات الطلبة الاخرين.					
٨-	اتمتع بمهارات قيادية.					

٩-	امتلك من المهارات والقدرات ما انال به اعجاب الطلبة الاخرين.					
١٠-	اشارك بفاعلية في النشاطات الجماعية على مستوى الجامعة.					
١١-	اتصرف بحزم عندما يتطلب الموقف ذلك.					
١٢-	اتكيف مع المواقف الجديدة بسرعة.					
١٣-	اجد صعوبة في تكوين صداقات مع رفاقي داخل الجامعة.					
	مهارات ضبط الذات في الجانب الاكاديمي					
١٤-	احافظ على هدوئي عند ظهور المشاكل.					
١٥-	اطلب المساعدة من الاخرين بطريقة مناسبة عندما احتاج الى ذلك.					
١٦-	اضبط اعصابي عند الغضب.					
١٧-	التزم بقوانين الجامعة واحترمها.					
١٨-	ابتعد عن التعصب لآرائي.					
١٩	اعترف بأخطائي.					

٢٠-	اتقبل وجهات نظر الاخرين وان اختلفت معي.					
٢١-	اتجنب الانفعال عند مضايقة الاخرين لي.					
	المهارات الاكاديمية					
٢٢-	اعمل بجد لإنجاز العمل المطلوب مني في الوقت المحدد.					
٢٣-	اطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة.					
٢٤-	اصغي الى توجيهات اساتذتي داخل الجامعة واحرص على تنفيذها.					
٢٥-	اعتمد على نفسي في انجاز الواجبات والمهام المطلوبة مني.					
٢٦-	اقدم على انجاز الواجبات المطلوبة مني بدون حث من قبل الاخرين.					
٢٧-	اشترك في انشطة كثيرة ومتنوعة.					
٢٨	اصر على تنفيذ الاعمال والواجبات المطلوبة مني.					

ملحق(٣)

أسماء أعضاء هيئة التدريس والمحكمين الذين شاركوا في تحكيم مقاييس الدراسة

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
١	د. ثائر غباري	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
٢	أ. د. محمود الوهر	مناهج وأساليب تدريس	الجامعة الهاشمية
٣	د. أحمد العلوان	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية
٤	د. أكرم البشير	مناهج وأساليب تدريس	الجامعة الهاشمية
٥	د. فواز الحراحشة	مناهج و أساليب تدريس	الجامعة الهاشمية
٦	د. رفعة الزعبي	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
٧	د. جيهان مطر	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
٨	د. زهرية عبد الحق	علم نفس تربوي	جامعة الاسراء الخاصة
٩	د. غازي طاشمان	علم نفس تربوي	جامعة الاسراء الخاصة

Abstract

Goal Orientations and its Relationship to the Social Academic Behavior among University Students

By:

Afaf Moteb Ahmad Freihat

Supervisor:

Dr. Thaer Ahmad Ghbari

Assistant professor

The study aimed at investigating the goal orientations for the Hashemite university students and its relationship to the social academic behavior. The sample of the study consisted of (433) students.

To achieve the goal of the study. A Goal Orientation Scale was used, it was consisted of three sub- dimensions which are: mastery goals, performance- approach goals, and performance- avoidance goals. Another instrument was prepared to investigate the social academic behavior of the students. Means and standard deviations was extracted for the dimensions of goal orientations and social academic behavior. *t* tests for independent samples was also used to know the differences on the two scales which due to the variables of the gender and the college. The correlations were also extracted to reveals the relationship between goal orientations and social academic behavior.

The results showed that students followed the mastery goals at the first, then the performance – approach goals, and then the performance- avoidance goals. The results also showed that students had a high level of social academic behavior that the dimensions of the social academic scale were ordered from the largest means as the following: the self control skills, the academic skills, and then the social academic skills. Statistically significant differences between means of participants on the goal orientations scale due to the effect of gender in the mastery goals, females scored higher than males. No significant gender differences were found in the performance – approach goals and performance – avoidance goals. No significant differences were in the arithmetic means of participants on the goal orientations scale due to the effect of faculty. Results also indicated no significant differences between the means of the participants on the social academic behavior scale due to the effect of gender or the effect of faculty. The results also showed that there is a statistically positive correlation between the total degree of the goal orientations and the total degree the social academic behavior.

Based on the findings of this study, a number of recommendations were suggested, among which the most important is doing more studies about goal orientations and correlate it with other variables such as self- regulation and problem solving.